

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: hariduskorraldus

Merle Aasna

EESTI KUTSEÕPPEASUTUSTE JUHTIDE EESTVEDAMISSTIILID JA -  
KOMPETENTSID

magistritöö

Juhendaja: Ülle Matsin  
Kaasjuhendaja: PhD Piret Luik

Tartu 2017

## Sisukord

Sissejuhatus .....	3
1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad.....	6
1.1. Eestvedamise mõiste, olemuse ja teooriate käsitus organisatsioonijuhtimise kontekstis...	6
1.2. Eestvedamise stiilid .....	9
1.3. Kompetentsi mõiste käsitus juhi kutseoskuste kontekstis .....	14
1.4. Eestvedamisega seotud kompetentsid .....	15
1.5. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused .....	19
2. Uurimuse meetodika .....	21
2.1. Valim.....	21
2.2. Mõõtevahendid .....	23
2.3. Uurimisprotseduur .....	25
2.4. Andmetöötlusmeetodid .....	26
3. Tulemused .....	26
3.1. Õpetajate hinnangud koolijuhtide kasutatavate eestvedamiskompetentside ja stiilide kohta .....	26
3.2. Koolijuhtide hinnangud nende enda kasutatavate eestvedamiskompetentside ja -stiilide kohta .....	28
3.3. Koolijuhtide ja õpetajate hinnangute erinevused koolijuhtide eestvedamiskompetentside ja -stiilide kohta .....	29
4. Arutelu .....	30
4.1. Õpetajate hinnangud koolijuhtide kasutatavate eestvedamiskompetentside ja -stiilide kohta .....	30
4.2. Koolijuhtide hinnangud nende enda kasutatavate eestvedamiskompetentside ja -stiilide kohta .....	34
4.3. Koolijuhtide ja töötajate hinnangute erinevused koolijuhtide eestvedamiskompetentside ja -stiilide kohta .....	36
4.4. Töö piirangud .....	39
4.5. Töö praktiline väärtus .....	39
Kokkuvõte .....	40
Summary .....	41
Tänuõnad .....	43
Autorsuse kinnitus.....	43
Kasutatud kirjandus.....	44
Lisad .....	51

## Sissejuhatus

Organisatsioonides, kus pööratakse tähelepanu eestvedamisele, on meeskonnatöö tulemuslik ning töötajad motiveeritud, ebapädev eestvedamine aga toob endaga kaasa madala elukvaliteedi kõigile, keda see puudutab. Edukas eestvedamine eeldab, et juht haarab töötajad kaasa ja kuulab nad ära ning töötajate ülesannete piirid on hajutatud. Selle tulemusena on kõigil organisatsiooni liikmetel võimalik osaleda meeskonnatöös ning töötada kooskõlastatult (Hogan & Kaiser, 2005; Türk, 2013).

Kutseharidussüsteemi üheks oluliseks ülesandeks lähiaastatel on kutseõppe kvaliteedi tagamine (Elukestva õppe strateegia..., 2014), mille juures peetakse tähtsaks teguriks juhtimist, et suurendada kooli efektiivsust ja kvaliteeti (Türk et al., 2011).

Kutseharidusreformi alguseks taasiseseisvunud Eestis peetakse 1998. aastat (1996–2006 kutseharidus, 2007). Samal aastal vastuvõetud ja jõustunud kutseõppeasutuste seadus määratles kooli sisehindamise protsessis juhtimise tulemuslikkuse hindamise (Kutseõppeasutuse seadus, 1998). Katseprojektina tehti esimene kutseõppeasutuste kvaliteediauhinna konkurss 2003. aastal, et parandada juhtimise efektiivsust, õppe taset ja koolide mainet ning rakendada enesehindamise meetodeid (Eesti Kutseõppeasutuste Kvaliteediauhind, 2010). Kutseõppeasutustele on sisehindamine kohustuslik 2006. aastast (Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse, erakooliseaduse..., 2006). See rõhutab õppeasutuse enesearendamist, juhtimise eesmärgistamist ja õppija arengut (Õppeasutuse sisehindamine, 2008). 2013. aastal vastuvõetud kutseõppeasutuse seadus puudutab muudatusi juhtimisstruktuuris ja ülesannetes, kus rõhuasetus on kollektiivsel koolijuhtimisel ja eesmärkide täitmisel (Seletuskiri kutseõppeasutuse seaduse..., 2012). Samuti võeti 2013. aastal kasutusele uus kutseõppeasutuste kvaliteediauhinna konkursi mudel, mis tugineb kolmele juhtimise tegevusnäitajale, milleks on eestvedamine ja strateegia kutseõppeasutuses, õppeasutuse personal ja kliendid ning finantsressursid (Eesti Kutseõppeasutuste Kvaliteediauhinna..., 2012).

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (Eesti elukestva õppe..., 2014) viiest kõige olulisemast eesmärgist üks on pädevad ja motiveeritud õpetajad ja koolijuhid. Selle saavutamiseks on vaja pikaajalist süstemaatilist tööd. Strateegia meetmetes on ühe olulise tegevusena välja toodud koolijuhtide pädevuste regulaarne hindamine, sest koolijuhi roll on koolikultuuri kujundamises määrava tähtsusega. Õpikeskkonna kujunemises on tähtsal kohal juhi eestvedamisstiil ja kompetentsus, see, kuidas koolijuht toetab töötajate arengut ja soodustab koostööd (Eesti elukestva õppe..., 2014). Samuti on haridusasutuse juhi

kompetentsusmodelis, mida uuendati 2015. ja 2016. aastal, ühe alakompetentsina välja toodud eestvedamistegevused, mis seisnevad meeskonna koostöö juhtimises läbi ühiste väärtuste kujundamise, töötajate arengu ning ühiste ja individuaalsete eesmärkide saavutamise toetamise (Haridusasutuse juhi kompetentsimudel, 2016).

2016. aasta märtsis Berliinis olnud OECD tippkohtumisel märgiti, et Eestis on vaja pöörata suuremat tähelepanu õpetajate omavaheliste koostööoskuste parandamisele ning muuta neid efektiivsemaks. Tippkohtumisel toodi ülesannetena esile haridusuuendused ja muudatused ning vastutuse võtmine nende elluviimise eest. Kohtumisel lepidi kokku ülesannetes, mis aasta jooksul tuleb täita. Üheks Eesti kokkulepitud eesmärgiks sai õpetajate koostöö ja ühise õppimise parendamine (Õpetajaameti tippkohtumisel..., 2016). Samuti näitasid 2013. aasta TALIS-e uuringu tulemused, et Eesti oli uuringus osalenud riikide seas keskmisest madalamal positsioonil, mis puudutas õpetajate toetamist koolijuhtide poolt (Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2014).

Eestvedamise olulisust organisatsioonide juhtimises näitab see, et varem on sellekohaseid uuringuid Eestis tehtud ärisectoris, näiteks tootmis-, finants-, side- ja infotehnoloogia ettevõtetes (Kivirähk, 2007; Mihhailova, 2003; Oha, 2014; Suder, 2014). Eesti haridusasutustes on eestvedamist uuritud õppeasutuste ja piirkondade kaupa (Jakobson, 2013; Kuusk, 2015; Niitsoo, 2014; Savi 2016). Samas pole kutseõppeasutuste juhtide eestvedamisstiile autori teada varem uuritud.

Haridusasutuse juhi kompetentsi mudelit on varem Eesti üldhariduskoolides ja kutseõppeasutustes uurinud Jakobson oma magistritöös. Selles uuringus on käsitletud koolijuhtide ja õppealajuhatajate hinnanguid koolijuhtidele kõigi viie kompetentsi kohta ning seda 2013. aasta mudeli põhjal. Selle uurimuse tulemustest selgus, et koolijuhid hindasid mitut oma kompetentsi kõrgemalt kui õppealajuhatajad. Samuti olid üldhariduskoolide juhtide ja õppealajuhatajate hinnangud juhi eestvedamistegevustele kõrgemad kui kutseõppeasutuste juhtide ja õppealajuhatajate hinnangud (Jakobson, 2014).

Eelnevale tuginedes võib välja tuua, et eestvedamise ja sellega seotud kompetentside kvaliteedile ning arendamisele tuleb regulaarselt ja teadlikult tähelepanu pöörata ning koolijuhtide kompetentsina on eestvedamise suutlikkus suure tähtsusega. Seega seisneb oluline uurimisprobleem selles, milliseid eestvedamisstiile ja -kompetentse rakendavad kutseõppeasutuste juhid, sest koolijuhi tegevused avaldavad mõju õpitulemustele ning kooli edukusele (Übius et al., 2014; Õppeasutuse sisehindamine, 2008; Õpikäsitus: teooriad, uurimused..., 2017). Õpetajad on organisatsioonis tegevuste elluvijad, teinekord ka algatajad,

ning koolijuhid mõtestavad, põhjendavad ja toetavad tegevusi (Õpikäsitus: teooriad, uurimused..., 2017).

Eeltoodust lähtuvalt on magistritöö eesmärgiks välja selgitada kutseõppeasutuste õpetajate ja juhtide hinnangud koolijuhtide eestvedamisstiilide ja -kompetentside kohta ning võrrelda omavahel õpetajate ja koolijuhtide hinnanguid.

Selleks, et eestvedamise tõlgendamist koolis ning uuringu tulemusi paremini mõista, on sihtrühma kaasatud koolijuhid ja õpetajad.

Töö koosneb neljast peatükist ja kokkuvõttest. Esimene peatükk annab ülevaate eestvedamise olemuse ja stiilide ning kompetentside olemuse ja eestvedamiskompetentside teoreetilistest käsitlustest. Teises peatükis kirjeldatakse uurimuse metoodikat ning kolmandas peatükis tutvustatakse uurimuse tulemusi. Neljas peatükk koosneb arutelust, töö piirangutest ja praktilistest väärtustest.

## 1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad

### 1.1. Eestvedamise mõiste, olemuse ja teooriate käsitus organisatsioonijuhtimise kontekstis

*Eestvedamise mõiste ja olemus.* Eestvedamise mõistet on paljud autorid defineerinud ja tõlgendanud mitmeti, kuid ühtse arusaamani pole jõutud. Eestvedamist on kirjeldatud mitmest vaatenurgast, näiteks, et inimese käitumine tuleneb organisatsiooni olemusest ja strateegiast, aga ka inimeste inspireerimisest eesmärkide saavutamiseks. Lisaks käsitletakse eestvedamist kui üksikisiku ja grupi vahelist suhet, mis on käitumisele keskendunud (Harvey, 2002; Rauch, 2005). Efektiivne eestvedamine koolis avaldab positiivset mõju õpetamise kvaliteedile (Türk et al., 2011; Õpikäsitus: teooriad, uurimused..., 2017). Võrreldes OECD riikidega rakendavad Eestis koolijuhid eestvedamist keskmisest tunduvalt vähem (Übius et al., 2014). Samas on leitud vastuolulisi seisukohti erinevate eestvedamisstiilide tähtsuse ning mõju kohta töötajatele ja organisatsiooni edukusele. Neid käsitletakse põhjalikumalt eestvedamisstiilide alapeatükis 1.2.

Kõige enam on eestvedamise kirjeldamisel välja toodud kolme komponenti, milleks on teiste inimeste mõjutamine, eesmärgi saavutamine ning meeskonnatöö. Mõned autorid määratlevad täpsemalt mõjutamise komponenti, mis nende tõlgenduse järgi on planeeritud ja teadlik tegevus (Shackleton, 1995; Yukl, 2012). Mõjutamise komponenti rõhutab ka Poekert (2012), kelle arvates seisneb õpetajate eestvedamine nii koolijuhi kui õpetajate omavahelises vastastikusel mõjutamises, et parandada professionaalseid oskusi ning jõuda sedakaudu paremate õpitulemusteni.

Samas on mitu autorit välja toonud, et eestvedamise all mõeldakse tulevikuvisiooni, arengut, uusi ideid, innovaatsilisust, muutusi, võimaluste ja lahenduste otsimist, võimu jagamist ning töötajate ergutamist, toetamist ja valmisolekute kujundamist juhi poolt, et saavutada püstitatud eesmärgid ja parimaid töötulemusi (Kotter, 2013; Rabey, 2005; Toor, 2011). Efektiivse eestvedamise tagamiseks peaks juht arvestama tegurite ja tegevustega, milleks on missioonist tulenev koostöö, et visiooni ellu viia, ning selleks eesmärkide püstitamine (Leithwood & Jantzi, 2006; White, 2006), samuti tulevikku investeerimine, efektiivne töötamine, mis eeldab püsivust ja järjepidevust, töötajate tahe teha koostööd omavahel ja juhiga ning suhtlemisoskused (White, 2006). Eestis ilmestavad õpetajate omavahelist koostööd ja koostööd juhtidega TALIS-e uurimuse tulemused, mille järgi rohkem kui pooled koolijuhtidest väidavad, et nad ei toeta koostööd mitte kunagi, teevad seda harva või ebaregulaarselt. Samas õpetajate hinnangute järgi teevad 65% õpetajatest omavahel koostööd, kuid see ei toimu järjepidevalt (Übius et al., 2014). Türk jt (2011) toovad välja

kutsekoolides korraldatud uuringu tulemused, et koolijuhid hindavad enda eestvedamisega seotud tegevusi tunduvalt kõrgemalt kui õpetajad. Esile tõstetakse vajadust üheskoos välja töötada kooli eesmärgid.

Samuti näitab eestvedamise olulisust Euroopas väljatöötatud täiuslikkuse mudel (*EFQM Excellence Model*), kus üheks kriteeriumiks on eestvedamine, mis näitab, kuidas saavutada edukaid tulemusi organisatsioonis eestvedamise kaudu. Nii Kotteri (2013), Rabey (2005) ja Toori (2011) vaatenurgast kui ka täiuslikkuse mudelis seisneb eestvedamine organisatsiooni visiooni, missiooni ja väärtuste arendamises, töötajate ja teiste huvirühmade kaasamises, aktiivses parendustegevuses ning juhi isiklikus eeskujus toetada ja innustada meeskonnaliikmeid (Eesti Kvaliteediauhinna mudel, 2002).

Eesti kvaliteediauhind on välja töötatud sellesama Euroopa täiuslikkuse mudeli põhjal. 2004. aastast konkureerivad sellele auhinnale Eesti kutseõppeasutused (Eesti Kutseõppeasutuste Kvaliteediauhinna..., 2012).

2006. aastal EFQM-i mudeli järgi Eesti kõrgkoolides tehtud uuring tõi eestvedamise kriteeriumidest lähtudes välja, et juhid hindasid omapoolset töötajate toetamist ja tunnustamist üle kolme korra kõrgemalt kui õppejõud (Kvaliteedialase olukorra kaardistamise..., 2006).

***Eestvedamise teooriad.*** Eestvedamise teooriaid on uuritud üle saja aasta. Välja on toodud 221 arusaama eestvedamise kohta (Rost, 1993, viidatud McCleskey, 2014 j). Uuemaid teooriaid vaadeldes võib täheldada, et need tulenevad suures osas erinevatest varasematest teooriatest. Kõige enam levinud eestvedamise teooriatest, nende arengust ja sisust annab ülevaate tabel 1.1. Lisaks tabelis esitatud enam levinud teooriatele peetakse 1970-ndaid perioodiks, mil tekkis mitu uut eestvedamise teooriat. Üks neist on eesmärgi teooria, mis seisneb juhipoolses töötajate motiveerimises, et saavutada eesmäärke. Teooria paneb rõhu töötajate isikuomaduste ja töö iseloomu kokkusobitamisel (Northouse, 2007). Teiseks selle perioodi teooriaks on vastastikuste suhete uurimise teooria, mis keskendub töötajate ja juhi suhetele ja koostöömisele. Teooriast tulenevalt eristatakse kõrge ja madala kvaliteediga suhteid. Kõrge kvaliteediga suhted tuginevad vastastikusele usaldusel ja mõistmisele. Madala kvaliteediga suhted tuginevad lepingulisele suhetele (Day & Antonakis, 2012). Uuemateks eestvedamise teooriateks on teenistuv juhtimine (1990. ja 2000. aastad), autentne eestvedamine (2000. aastad) ja komplitseeritud ehk keerukuse teooria (2000. aastad). Teenistuv juhtimine seisneb võimu jagamises töötajatele. See stiil eeldab, et juht on eeskuju, juhendaja ja meeskonnaliige (Patterson, 2003). Autentne eestvedamine tugineb väärtushinnangutele, milleks on avatus, suhete läbipaistvus ja eetiline kliima. Autentne juht pöörab tähelepanu töötajate moraalsele tulevikuväljavaadetele, eneseteadlikkusele ja

informatsiooni õiglasele tõlgendamisele (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009). Lisaks väärtustab see juht usaldust ning oskab näha töötajates ausust ja kõlbelisust (Avolio & Bass, 2004). Komplitseerituse ehk keerukuse teooria seisneb organisatsiooni tööprotsesside ja struktuuri analüüsimises, et mõista nende toimimist. See teooria keskendub muudatuste rakendamisele juhikoolsete õiguste andmise, nõudmiste esitamise ja töötajatele ressursside võimaldamise kaudu (Banathy, 1996).

**Tabel 1.1.** Ülevaade levinumatest eestvedamise teooriatest

Eestvedamise teooriad	Lühiselgitus
1. Isiksuseomaduste ja oskuste teooria (20. sajandi esimesel poolel)	Tugineb vaimsete ja füüsiliste omaduste väljaselgitamisele. Olulised omadused on karismaatilisus, loovus, koostöö, kohanemisvõime, enesekehtestamine, saavutustele orienteeritus, energilisus, kindlameelsus, suhtlemisoskus, emotsionaalne intelligentsus.
2. Juhtimisstiili ja käitumise teooriad (1950. aastad)	Oleneb juhi käitumisstiilist püstitatud eesmärkide realiseerimisel. Käitumise hindamise aluseks on hoolivus ja algatusvõime. Eristatakse ülesande ja suhetele orienteeritud eestvedamist. Blake'i-Moutoni teooria ehk konkreetsest olukorrast tulenev eestvedamise tüübi rakendamine – vähendatud, võimukas, klubiline, meeskonna ja kesktee eestvedamine.
3. Situatiivsed ehk olukorrateooriad (1960. aastad)	Eeldab juhilt võimeid ja oskusi erinevate eestvedamisstiilide rakendamiseks vastavalt olukorrale. Fiedleri sõltuvusteooria: kuidas mõjutavad juhi hoiakud ja töötaja tajumine ülesande või suhtekeskse eestvedamisstiili valikut. Fiedleri vähem eelistatud töökaaslase skaala: rakendatav eestvedamisstiil oleneb juhi ja töötaja vahelistest suhetest, ülesande struktuurist ja juhi võimu positsioonist.
4. Postmodernistlikud teooriad (1980. ja 1990. aastad)	Peters – rõhutab loovust ja lihtsat juhtimist, millega on võimalik töötajaid motiveerida ja tõhusalt rakendada. Goldratt – propageerib mõtlemise ja juhtimise lihtsustamist. Drucker – propageerib eesmärgilist juhtimist, eneseteostusvõimalusi ja kogemuste jagamist. Kotter – tugineb visioonide loomisele ja saavutamisele, eesmärgipärasele eestvedamisele ning ametlikult võimult mitteametlikule võimule üleminemisele. Covey – keskendub indiviidi arendamisele. Handy – rõhutab koostöövajaduse väärtustamist, võimu delegeerimist ning et edukus sõltub töötajate motiveeritusest ja pühendumisest. Wheatly – uus mõtlemisviis, milleks on õppiv organisatsioon, mis peab oluliseks, et organisatsiooni struktuuris on väikesed hierarhilised erinevused, info kättesaadavust, ühtset kultuuri, et tagada kohanemisvõime ja kriisidega toimetulek. Senge – tugineb õppivale organisatsioonile, kus ergutatakse koostööd, võimustatakse töötajaid, väärtustatakse võrdsust, ühtsustunnet, hoolimist ja igat inimest.

Allikas: Autori koostatud Siimon & Türk, 2003; Türk, 2013 põhjal.



Eestvedamine ja eestvedaja ehk liider on omavahel seotud mõisted, sest juht peaks täitma ka liidri rolli. Postmodernistliku Kotteri teooriaga võib seostada (Türk, 2013) liidri definitsiooni, mille puhul nähakse liidrina inimest, kellele tahetakse vabatahtlikult järgneda ning kes avaldab meeskonnale mõju, mis ei tulene ametlikust võimust (Shackleton, 1995; Türk, 2013). Mõju avaldamine mittemateriaalsete ning kaudsete vahenditega tuleneb isiksuse võimekusest ja oskustest, mis tugineb isikuomaduste ja oskuste teooriale (Shackleton, 1995; Siimon & Türk, 2003). Isikuomaduste ja oskuste teooriast (Siimon & Türk, 2003) lähtudes toovad Shackleton (1995) ja Tyrk (2007) liidri oluliste omadustena välja koostööoskuse, inimeste väärtustamise, inspireerimise, arendamise ja toetamise. Samas toetuvad Shackleton (1995) ja Tyrk (2007) komplitseerituse teooriale (Banathy, 1996), kus peetakse oluliseks avatust muudatustele ja innovaatsilisust, aga ka postmodernistlikule Kotteri teooriale (Siimon & Türk, 2003), mis rõhutab eesmärkide püstitamist ja visiooni olemasolu (Shackleton, 1995; Tyrk, 2007).

Tyrk ja Toor näevad liidris eelkõige suunajat ja inspireerijat (Toor, 2011; Tyrk, 2007) ja seda saab seostada teenistuva teooriaga (Patterson, 2003). Väga mitmele teooriale tugineb Leithwoodi ja Jantzi (2006) arusaam juhust kui liidrist. Nende autorite käsitlused tuginevad autentsele teooriale (Avolio et al, 2009), mille järgi mõjutab juht töötajaid rohkem panustama väärtuste ja uskumuste kaudu, ning isikuomaduste ja oskuste teooriale, mille järgi töötajad suhtuvad oma töösse põhjalikumalt ning on teotahtelisemad, kui nende juht on enesekindel. Lisaks rõhutavad Leithwood ja Jantzi (2006) juhi ja töötajate vastastikust usaldust, mida peegeldavad vastastikuste suhete uurimise teooria kõrge kvaliteediga suhted (Day & Antonakis, 2012). Samuti peavad nad oluliseks meeskonna kujundamist ja koostööd (Senge postmodernistliku teooria), eeskujuks olemist, et luua töötajatele motiveerivad töötingimused ja keskkond (teenistuv teooria), aga ka töötajate kaasamist, lähtudes nende teadmistest ja oskustest (eesmärgi teooria), ning sobiva käitumis- ja juhtimisstiili rakendamist, millele keskendub Blake'i-Moutoni juhtimisstiili ja käitumise teooria (Northouse, 2007; Leithwood & Jantzi 2006; Patterson, 2003; Siimon & Türk, 2003).

Leithwoodi ja Jantzi (2006) käsitus juhust kui eestvedajast peegeldab suurepäraselt erinevate teooriate sidumist eestvedamise tõlgendamisel.

## 1.2. Eestvedamise stiilid

Nii nagu eestvedamise teooriaid on ka eestvedamise stiilide tõlgendusi sama palju, kui on teoreetikuid selles valdkonnas (Northouse, 2004). Siimoni ja Türki (2003) definitsiooni järgi on eestvedamise stiil eesmärkide saavutamiseks liidri poolt valitud tegutsemisviis, mis

tugineb väärtustele ja hoiakutele, mille abil liider jagab järgijate vahel vastutust, õigusi ja kohustusi ning lahendab probleeme.

Õppeasutuse edukaks toimimiseks on vaja oma tööga rahulolevaid õpetajaid (Hamidifar, 2010). Õpetajate rahulolu on omakorda seotud koolijuhi eestvedamise stiiliga. Samuti saab juht erinevate eestvedamisstiilide kasutamisega töötajate töösse pühendumist suurendada või vähendada (Voon, Lo, Ngui & Ayob, 2011). Lisaks töörahulolule avaldavad koolijuhi tegevused mõju õpetajate õpetamisoskustele ja motivatsioonile. Juhipoolne õpetajate toetamine ja suunamine muudab õpetajate töösse suhtumist, eesmärkide poole püüdlemist ning tööalase pingutuse suurust (Aidla, 2009; Bass, 1990). Eespool kirjeldatu suhtes jõutakse vastuolulise tulemuseni TALIS-e uuringus, mille järgi avaldab juhtide käitumine õpetajate tööle koolis vähe mõju. Selline tulemus võib olla tingitud sellest, et TALIS-e uuringus on juhtimiskäitumine jagatud kaheks tegevusvaldkonnaks: õppetööd toetavaks ja administratiivseks, mida Eesti koolides valdavalt kasutatakse (Loogma et al., 2009).

Selleks, et paremini mõista erinevate eestvedamisstiilide olemust, antakse töös lühiülevaade nende valikust. Esmalt eristati eestvedamisstiile, lähtudes eestvedaja rollist, mis oli autokraatlik, demokraatlik ja mittevahesegev. **Autokraatlikku stiili** iseloomustab see, et kõik õigused ja vastutus on liidril, järgijatele antakse selgelt määratletud tööülesanded, informatsiooni liigub organisatsiooni ülemiselt tasemelt alla, rõhk on selgel ja ootuspärasel tegevusel ning sageli järgijatel isiklik initsiatiiv pidurdub (Skinner & Ivancevich, 1992). Powelli (2012) arvamuse kohaselt tuleks edu tagamiseks kasutada organisatsioonides pigem perspektiivset eestvedamist ning vältida autokraatlikku stiili. Teisalt on autoreid, kes soovivad autokraatlikku stiili kasutada kriitilistes olukordades, kus on vaja kiiresti otsustada või reageerida (Mihhailova, 2009).

**Demokraatliku stiili** puhul arvestatakse ja kuulatakse ära järgijate arvamus ning liidri roll on julgustada, innustada ja toetada. Otsused võetakse vastu ja eesmärgid püstitatakse võrdselt koos. Organisatsioonis toimub aktiivne infovahetus mõlemas suunas ehk alt üles ja ülevalt alla (Skinner & Ivancevich, 1992). **Mittevahesegev** **stiili** iseloomustab täielik otsustusvabadus, mille puhul liider sekkub siis, kui järgijad seda küsivad. Organisatsioonis on kõik õigused ja vastutus siirdatud, liikmed jaotavad omavahel tööülesandeid ning võimaldatakse piiranguteta initsiatiivi (Skinner & Ivancevich, 1992). Töötajatele ja töötulemustele avaldab see stiil negatiivset mõju (Avolio & Bass 2004). Leitud on, et pikema tööstaažiga ja vanemad juhid kasutavad rohkem mittevahesegevast stiili (Sarapuu, 2012).

Fiedler (1967) jagab eestvedamisstiilid kaheks: orienteerutakse kas suhetele või ülesannetele. **Suhetele suunatud eestvedamisstiili** rakendav liider loob järgijatega head

avatud suhted, suhtleb töötajatega võrdväärselt ning neil on kerge pääseda tema jutule. Liider väljendab end selgelt, käitub sõbralikult ning teeb järgijate heaks kõik, mis võimalik (Fiedler, 1967). **Ülesannetele orienteeritud liider** annab järgijatele kindlad ülesanded, nõuab neist kinnipidamist ja tõhusat töötegemist ning peab oluliseks töötulemusi. Liider on pigem karm, hoiab töötajatega distantsti ning nõuab informatsiooni tehtud töö kohta (Fiedler, 1967).

Hersey ja Blanchard (1993) kirjeldavad nelja eestvedamisstiili, mida liidrid kasutavad: käskiv, selgitav, osalev ja delegeeriv. **Käskiva eestvedamisstiili** puhul koordineerib liider tegevusi, hoiab distantsti järgijatega, ootab neilt kuulekust ning nende ootusi ja soove arvestab vähe. Kommunikatsioon on ühesuunaline – ülevalt alla. Liider püstitab eesmärgid, võtab vastu otsused, valib vahendid ja lahendused eesmärkide saavutamiseks, sest peab ainult ennast kompetentseks. Liider edastab infot otsuste ja tegevuste kohta korraldustena ning kontrollib ülesannete täitmist (Hersey & Blanchard, 1993). **Selgitava eestvedamisstiili** puhul jagab liider ettekirjutusi ja korraldusi, aga kasutab selle juures kahesuunalist informatsioonivahetust ja selgitavat käitumist. Liider kaasab järgijaid eesmärkide püstitamise, lahenduste leidmise, vahendite valimise ja otsustamise protsessi, on toetav, aktsepteeriv ning nõuandev. **Osalevat eestvedamisstiili** kasutav liider teeb järgijatega koostööd, on toetav ja aktsepteeriv. Koos püstitatakse eesmärgid ja võetakse vastu otsused. Järgijate valida on teed ja vahendid, kuidas eesmärkide täitmiseni jõuda (Hersey & Blanchard, 1993). **Delegeerivat eestvedamist** kasutav liider tegeleb üldise juhtimise ja kontrolliga. Strateegiast tulenevate eesmärkide püstitamise ning nende realiseerimise usaldab liider täielikult järgijatele (Hersey & Blanchard, 1993).

Hilisemad käsitlused tuginevad demokraatlike eestvedamisstiilide kasutamisele. Nende puhul lähtutakse pigem sellest, milline on järgija osalus organisatsiooni tegevuses. Sellest tulenevalt lähtutakse ümberkujundavast, pragmaatilisest ja karismaatilisest eestvedamisest, mis kirjeldavad liidrite käitumist (Huang & Liao, 2011). **Karismaatilise eestvedamise** puhul on tegemist liidri ja järgijate spetsiifilise suhtega, mis seisneb selles, et järgijad seavad endale kõrgeid eesmärke, suhtuvad tõsiselt organisatsiooni missiooni, usuvad oma panusesse missiooni täitmises, tunnevad liidri suhtes poolehoidu ning usuvad, et tema ideed on õiged. Karismaatiline eestvedamine on kombinatsioon liidri käitumisest, omadustest ja olukorrast (Shackleton, 1995). Türk toob välja karismaatilise ja ümberkujundava eestvedamisstiili ühisjooned, milleks on rahulolu tagamine järgijatele läbi inspireeriva eestvedamise ja idealiseeritud mõju. Karismaatilise liidri üheks olulisemaks tunnuseks on kompetentsus, oskused ja tõekspidamised oma valdkonnas (Türk, 2013). Trice ja Beyer on seisukohal, et karismaatilist ja ümberkujundavat eestvedamist tuleks käsitleda erinevalt, sest ümberkujundavad liidrid muudavad olemasolevaid ning karismaatilised liidrid loovad uusi

organisatsioone (Shackleton, 1995). **Pragmaatilisest eestvedamisstiili** vaadeldakse kui stiili, mis tugineb tasustamisele ja eestvedamisele läbi erandite. Selle komponentidena on välja toodud töö tasustamine vastavalt tulemustele ning liidri sekkumine juhul, kui järgijad ei saavuta tulemusi või vastuolud on muutunud suureks (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003; Leithwood, 1992). Pragmaatiline eestvedamine võib end õigustada, sest töö efektiivsus suureneb, kui töötajate põhivajadused on rahuldatud (Mihhailova, 2003). Seda stiili kasutavad liidrid on head eelarve koostajad ja planeerijad ning nad tunnevad traditsioonilisi juhtimisfunktsioone. Liider tunnustab järgijaid eesmärgi täitmise korral ning karistab täitmatajätmise eest. Pragmaatilisest liidri eesmärk on efektiivse tegevuse tagamine olevikus (Antonakis et al., 2003). Varasemate uuringute järgi kasutavad koolijuhid võrreldes teiste valdkondade juhtidega rohkem pragmaatilist stiili (Kivirähk, 2007; Kirby, Paradise & King, 1992).

Selle töö kontekstis keskendutakse **perspektiivsete eestvedamisstiilide** käsitlemisele. Perspektiivse eestvedamiseni jõudis Bass 1985. aastal, arendades ümberkujundava eestvedamise stiili (Bass & Riggio, 2006). Perspektiivne eestvedamine keskendub visiooni olemasolule (Bass, 1999; Leithwood & Jantzi, 2006), muudatustele organisatsioonis ja töötajate koostööle. Seejuures on töötajatel tahe pingutada ühiste eesmärkide saavutamise nimel nii, et sellega kaasneks maksimaalne kasu organisatsioonile (Bass, 1999). Lisaks pöörab perspektiivne stiil tähelepanu töötajate panuse efektiivsemaks muutmisele ning pühendumuse ja initsiatiivi suurendamisele, aidates näha tööga seotud tegevusi uue vaatenurga alt. See stiil eeldab töötajatele suurema tegevusvabaduse andmist (Bass & Bass, 2008; Bass & Riggio, 2006; Northouse, 2013; Yukl, 2012).

Kui Leithwood (1992) leiab, et eestvedamise uurimiseks koolides sobib kõige enam perspektiivne stiil, siis Northouse (2013) peab selle puuduseks sisu laialivalguvust ja ebaselgust.

Varasemates uurimustes leidsid Kivirähk (2007) ja Kirby jt (1992), et koolijuhid kasutavad pragmaatilist eestvedamist, kuid Khasawneh jt (2012) uuringu tulemuste järgi kasutavad koolijuhid perspektiivset eestvedamist. Samas on uuringutest selgunud, et töötajad on motiveeritumad ja rahulolevamad, kui juht kasutab perspektiivset stiili (Vuntus, 2012), ning ka meeskonna tööalane võimekus on sel juhul suurem (Bass & Riggio, 2006).

Bassi jagab perspektiivse eestvedamise neljaks stiiliks: individuaalne lähenemine, intellektuaalne stimuleerimine, inspireeriv motiveerimine ja idealiseeritud mõju.

**Individuaalne lähenemine** seisneb eelkõige töötajate teadmiste, oskuste ning maksimaalse potentsiaali arendamises (Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 1999). Juht lähtub töötajaid

arendades nende vajadustest ja isiksusest (Bass & Avolio, 1994; Bass & Riggio, 2006; Northouse, 2013), tema eesmärk on parandada töötajate oskusi ja teadmisi, aga ka enesekindlust ning tahet edaspidi ise oma kompetentsust suurendada (Bass & Avolio, 1994). Töötajate arendamiseks delegeerivad juhid vastutust (Leithwood & Jantzi, 2006), annavad keerukaid tööülesandeid ning loovad tingimused õppimisvõimalusteks (Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 1999). Samuti toetab eelnevat Powelli (2012) vaatenurk, mille fookuseks on avatud suhtlemine ja õiguste volitamine, mille tulemuseks on uuendused ja areng (Powell, 2012). Hamidifari (2010) uuringu tulemuste järgi kasutavad juhid eestvedamisel kõige vähem individuaalse lähenemise stiili.

**Intellektuaalse stimuleerimise** puhul on juht peamiselt töötajate julgustaja. Selleks, et organisatsioon oleks innovaatiline ja muudatustele avatud, on vaja loomingulist lähenemist ja uusi ideid (Northouse, 2013). Seda stiili kasutav juht ergutab töötajaid mõtlema, kuidas lahendada tavapäraseid probleeme uuenduslikult. Intellektuaalne stimuleerimine eeldab, et ergutatakse töötajate huvi oma tööd nägema tulevikku suunatud võtmes (Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 1999). Juht peaks arvestama, et töötajad osalevad protsessis. Kross (2005) on seisukohal, et muudatuste edukus sõltub eelkõige sellest, millised on töötajate hoiakud, tahe, valmisolek ning kaasatus uuenduste elluviimise protsessis (Kross, 2005). Teised autorid arvavad, et muudatuste edukus sõltub sellest, kuivõrd keskendutakse töötajatele, kas ja kuidas juht töötajatele muudatuste vajadust selgitab ja põhjendab, planeerib muudatuse elluviimist ning kirjeldab protsessi kulgu. Töötajate suhtumine muudatustesse, nende tegevus muudatuste elluviimisel sõltub sellest, kui põhjalik ja selge ülevaade on töötajatel muudatuste protsessi eri etappidest (Avolio & Bass, 1999; Tanasoica, 2008). Kolmandad autorid näevad muudatuste tegemist veel töötaja- ja meeskonnakeskselt ning on arvamisel, et eestvedamine eeldab juhilt seisukohta, et meeskonnatöös leitakse paremaid ja efektiivsemaid lahendusi ning muudatused viiakse ellu koos töötajatega. Üheskoos langetatakse otsused, püütakse arvestada kõigi arvamuste, võimaluste ja motivatsiooniga (Leithwood & Riehl, 2005). Õpetajate hinnangute järgi julgustab seda stiili rakendav juht neid leidma olulistele küsimustele lahendusi, lähtudes uutest vaatenurkadest (Bass & Riggio, 2006).

**Inspireeriva motiveerimise** eesmärk on luua töötajatele ettekujutus reaalselt saavutatavatest tulevikusuundadest. Selleks, et töötajad teeksid lisapingutusi eesmärkide saavutamiseks, on juhil vaja aidata leida neil võtmetegureid sihilejõudmiseks ning neid julgustada. Inspireeriv motiveerimine eeldab, et kõik asutuse liikmed on kursis organisatsiooni visiooni ja missiooniga (Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 1999).

Hamidifari (2010) uuringu tulemuste järgi kasutavad juhid kõige rohkem inspireerivat motiveerimist.

*Idealiseeritud mõju* väljendub selles, et töötajad usaldavad juhti ning soovivad olla tema sarnased. Seda stiili kasutav juht püüab olla töötajatele eeskujuks eesmärkide saavutamises (Northouse, 2013; Avolio & Bass, 2004). See juht vastutab oma tegude eest, on järjekindel ning jagab saavutusi ja edu töötajatega. Idealiseeritud mõju seisneb töötajate ja kolleegide motiveerimises, et märgata organisatsioonist väljaspool inimesi, kellest asutus võiks kasu saada (Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 1999).

Tyrki nägemus langeb kokku Bassi intellektuaalse stimuleerimise ja idealiseeritud mõjuga ning selle kohaselt, on edukas eestvedaja see juht, kes toetab uuendusi ja ettevõtlikkust, soodustab informatsiooni liikumist organisatsioonis, on eeskujuks töötajatele, peab oluliseks teadmiste jagamist ning oskab töötajatega arvestada (Bass, 1999; Tyrk, 2007).

Varasemate uuringute põhjal saab välja tuua, et õpetajad näeksid oma juhina pigem sellist koolijuhti, kes kasutab eestvedamisel intellektuaalset stimuleerimist ja individuaalset lähenemist (Kirby et al., 1992; Khasawneh et al., 2012).

Lavritsi tehtud uuringust selgub, et kutseõppeasutuste juhid kasutavad õpetajate hinnangute järgi eestvedamisel kõige enam inspireerivat motiveerimist ja idealiseeritud mõju (Lavrits, 2015). Samale tulemusele jõudis oma uuringus Sarapuu (2012).

### **1.3. Kompetentsi mõiste käsitus juhi kutseoskuste kontekstis**

Sihtasutus Kutsekoda toob kutsestandardites olevate terminite tähendustes välja, et kompetentsus (pädevus) on kompetentside kogum, suutlikkus mingil kutsealal tegutseda ning avaldub selles, kuidas midagi tehakse ehk läbi töökäitumise, ning kompetents(id) on hoiakute, teadmiste ja oskuste kogum, mis väljendub tegevustes, mida kirjeldatakse teadmiste ja tegevusnäitajatega (Kutsestandardi terminid, 2010). Kahte kategooriasse jagab kompetentsid ka Hutton, kes lahterdab need ühelt poolt tehnilisteks, mis näitavad seda, mida inimene teeb, ning seisnevad teadmistes ja oskustes, et saavutada eesmärk, ja teiselt poolt käitumuslikeks, mis seisnevad selles, kuidas inimene tööd teeb, ning tuginevad veendumustel, väärtustel ja tööharjumustel (Hutton, 2004).

Eesti kutseseadus ning mitu autorit tõlgendavad kompetentsuse mõistet kui edukaks tegevuseks vajalikku hoiakute, teadmiste, kogemuste ning oskuste terviklikku kogumit (Kutseseadus, 2008; Spencer & Spencer, 1993). Samas Rowe (1995) eristab kompetentsi kui käitumist, mille kaudu jõutakse kompetentsuseni, ning kompetentsust tõlgendab ta kui oskust ja saavutatud soorituse kvaliteeti (Rowe, 1995).

Kutseõppeasutuse seadus määratleb kutseõppeasutuse juhi kompetentsuse kui juhtimiskompetentsuse ja -kogemuse ning pedagoogilise kompetentsuse (Kutseõppeasutuse seadus, 2013). Eesti haridusasutuse juhi kompetentsimudel on kirjeldatud juhi tegevusi viies valdkonnas: 1) innovatsiooni juhtimine, 2) meeskonna juhtimine, 3) iga õpilase arengu toetamine, 4) tulemuspõhine juhtimine, 5) eduloo tutvustamine (Haridusasutuse juhi kompetentsimudel, 2016).

Selle töö kontekstis käsitletakse koolijuhi meeskonnajuhtimise kui eestvedamise kompetentse, mida kirjeldavad viis tegevusnäitajat: 1) meeskonna kujundamine, 2) professionaalse arengu toetamine, 3) meeskonna innustamine, 4) uuendustele inspireerimine, 5) talentide tunnustamine (Haridusasutuse juhi kompetentsimudel, 2016).

#### **1.4. Eestvedamisega seotud kompetentsid**

Kooli eesmärkide saavutamise tagavad edukad tegevused, mis tulenevad koolijuhi kompetentsidest (Õpikäsitus: teooriad, uurimused, 2017; Übius et al., 2014). Elanike haridusest sõltub kodanike heaolu ja riigi tulevik. Koolijuhi kanda on tähtis roll toetava õpikeskkonna ja oma kooli töötajatele arengutingimuste loomises (Õpikäsitus: teooriad, uurimused, 2017; Õppijakeskse kooli juhtimine, 2015; Õppeasutuse sisehindamine, 2008). Selleks, et kool toimiks ootuspäraselt ning tulemuslikult, on vaja kompetentset koolijuhti, kes on kursis haridusvaldkonna muutustega ja arengusuundadega globaalselt ning oskab vajalikke muudatusi ka rakendada. Õpilase arengu toetamiseks on tänapäeva koolijuhil kolm põhilist vastutusala, milleks on õppetöö, muudatuste eestvedamine ning tööturu muudatustest lähtuv areng. Õpilase arengut toetavad koolijuhi tegevused, mis motiveerivad õpetajaid õpilase arengut toetama ning ennast arendama. Koolijuhi kompetentsid on peamised tööeesmärkide saavutamiseks (Õppijakeskse kooli juhtimine, 2015).

Edukas juhil peab olema oskusi ja teadmisi, et olla algataja, eeskuju, töötajates aktiivsuse käivitaja, ühise visiooni poole liikumise innustaja ning tunnustaja. Selleks tuleb juhil teada, kuidas töötajaid motiveerida ja eesmärkide saavutamises toetada ning mis viisil suhelda töötajatega ja juhtida meeskonnatööd (Alas, 2000; Brooks, 2008; Dessler, 2001). Mitu autorit on seisukohal, et eestvedamise saavutamiseks on vaja juhil teadmisi ja oskusi töötajates tegutsemistahte ja motivatsiooni loomiseks ning pädevus panna toimima juhi ja töötajate vastastikune mõjutamine (Daft, 2005; Drucker, 1996; Rost & Baker, 2000). Seega peavad koolijuhil olema peale pedagoogiliste pädevuste suurepäraseid juhtimisteadmised ja -oskused, mille üks komponente on eestvedamine (Pont, Nusche & Moormann, 2009).

Tänapäeva koolikultuuri iseloomustavad meeskond ja koolijuht selle eestvedajana (Hickman, 2012). Edukat meeskonnajuhtimist iseloomustavad koostöö, selged ja konkreetsed eesmärgid, oskus teha õigeid otsuseid ja võime tegutseda nendest otsustes lähtudes, pingevaba aktiivne suhtlemine ja organiseeritud infovahetus meeskonnas, töötajate oskuste tasakaalustamine ja teineteiselt õppimisele suunamine ning oskuste arengut soodustava keskkonna kujundamine. Efektivse meeskonna tunnused on paindlikkus, muudatustega kohanemine ning soov areneda. Tõhusa meeskonnatöö eelduseks on kompetentne juht ehk eestvedaja (Brooks, 2008).

***Meeskonna kujundamine.*** Haridusasutuse juhi kompetentsimudelil tulenevalt peaks meeskonna juhtimises pädev koolijuht suutma moodustada meeskonna, kus hinnatakse ühiseid põhiväärtusi, et ellu viia edasipüüdlik visioon (Haridusasutuse juhi kompetentsimudel, 2016). Koolijuht, kes valib meeskonda töötajad, kujundab selle kaudu tööatmosfääri ja õpilaste õpitulemused. Samas kui koolijuht ei saa ise osaleda kooli meeskonna kujundamises, on temalt raske nõuda vastutust õpitulemuste eest. Koolijuhtide kompetentsid juhtida inimressursse võivad olla piiratud, sest pole vajalikku väljaõpet või pööratakse sellele vähem tähelepanu, kui oleks vaja. Koolijuhid ise väidavad, et suur osa tööajast kulub neil igapäevaste probleemide lahendamisele ning sageli tuleb kõrvale jätta tegevused, mis on seotud inimressursi valimise ja visiooni loomisega (Pont et al., 2009). Koolijuhtidele üle maailma on suureks väljakutseks õpetajate värbamine (Übius et al., 2014). TALIS-e uuringu järgi on Eesti koolijuhtidel täielik otsustusõigus õpetajate värbamisel. Samas 66% koolijuhtide arvates on piisava ettevalmistusega õpetajate puudus takistuseks, et hästi õpetada (Loogma et al., 2009). On leitud, et õpetajad on valmis võtma suuremat vastutust kooli eesmärkide saavutamises, kui neid juhivad hea koolijuht, kes sõnastab selgelt arengueesmärgid, julgustab töötajaid sihte saavutama ning annab tagasisidet nende täitmise kohta (Hulpia & Devos, 2010).

***Professionaalse arengu toetamine*** eeldab koolijuhilt teadmisi ja oskusi, et toetada töötajate meisterlikkuse arengut, mille tulemuseks on efektiivse koostöö saavutamine meeskonnas (Haridusasutuse juhi kompetentsimudel, 2016). Mitu autorit ja haridusasutuse juhi kompetentsimudel toovad välja, et koolijuht peab olema pädev selleks, et algatada ja toetada töötajate erialast arengut ning koostööle suunatud keskkonda (Pont et al., 2009; Haridusasutuse juhi..., 2016). Töötajate professionaalsust, enesekindlust ning omaalgatuslikku enesetäiendamise soovi saavad juhid töötajates suurendada, jagades neile keerukaid ülesandeid ning delegerides vastutust (Avolio & Bass, 2004; Bass et al., 1999). Samas TALIS-e uuringust selgub, et õpetajate usk oma võimetesse on väike, sest neid kaasatakse vähe kooli arendustegevusse ning võimaldatakse neil vähe tähtahtavaid ja kõitavaid



tööülesandeid. Lisaks selgub tulemustest, et õpetajad ootavad koolijuhilt õppe- ja kasvatustöös ning omavahelises professionaalses koostöös suuremat toetust (Loogma et al., 2009).

Lisaks näitavad varasemad uuringud koolijuhtide kompetentside kohta, et kooli edu tagamiseks on vaja rohkem tähelepanu pöörata töötajatele, nende enesetäiendamisele ja arengule ning töörahulolule (Barber, Whelan & Clark, 2010; Loogma et al., 2009). Eesti õpetajate kindlustunne oma professionaalsetes tegevustes on madalam kui teiste riikide õpetajatel (Loogma et al., 2009). Samas toovad Pont jt (2009) välja, et koolijuhtidel pole piisavalt teadmisi ja oskusi, et õpetajaid arendada ja juhendada. Lisaks on leitud, et õpetajad ei räägi oma töö parandamises kaasa, sest neil pole oskusi ja harjumusi sellest rääkida ja koostööd teha (Muijs & Harris, 2006; Pawan & Ortloff, 2011).

Õpetajate professionaalseks arenguks võimaluste loomist ja selle soodustamist peaksid koolijuhid võtma kui olulist juhtimisaspekti ja oma põhikohustust (Poekert, 2012). Seejuures peaksid juhid lähtuma kooli kontekstist nii, et töötajate professionaalne areng oleks kooskõlas nende endi vajaduste ja kooli eesmärkidega (Pont et al., 2009).

***Meeskonna innustamine.*** Pädev koolijuht peaks oskama rakendada selliseid tegevusi ja motivatsioonisüsteemi, mis paneks kõik töötajad pühenduma ühisele visioon elluviimisele (Haridusametuse juhi kompetentsimudel, 2016). Motivatsioonisüsteemi tähtsus seisneb mõjus erinevatele sidusgruppidele ehk õpetajate motivatsiooni mõjutavad koolijuhid ning õpetajad mõjutavad omakorda õpilaste motivatsiooni (Übius et al., 2014). Tõhus motivatsioonisüsteem on integreeritud koolikultuuriga, on aus ja avatud süsteem, mis motiveerib, tunnustab edu ning toetab arengut (Türk et al., 2011).

Selleks, et saavutada õpetajate motivatsiooni tõus, tuleb pöörata tähelepanu mikrokliimale, töökeskkonnale, kooli arengule ning töötajatele pakutavatele teenustele ja hüvedele. Juhi ülesanne on õpetajates motivatsiooni tekitada ja seda säilitada ning selle eelduseks on hästi toimiv kommunikatsioonisüsteem (Õppeasutuse sisehindamine, 2008).

Meeskonnatööd toetava töökeskkonna loomist peetakse üheks koolijuhi põhitegevuseks. Koolijuht peaks looma keskkonna, kus töötajad teevad koostööd ning juht toetab seejuures õpetamist ja õppimist (Mlakar et al., 2011). Koostöine koolijuhtimine tähendab eelkõige seda, et juht kaasab töötajaid nende suutlikkuse ja võimete kohaselt organisatsioonile oluliste otsuste tegemisse, mitte ei langeta otsuseid ainuisikuliselt (Eisenschmidta, Reiskaa & Oder, 2015; Hickman, 2012; Militello & Benham, 2010). Lisaks on välja toodud koostöö sünergia toetavad koolijuhi tegevused, milleks on õpetajate kui professionaalide usaldamine, avatud suhtlemine (Eisenschmidta et al., 2015) ning aruteludes

osalemise toetamine ja õpetajate arvamuste kuulamine (Eisenschmidta et al., 2015; Hickman et al., 2010).

Koolijuhi kompetentside olulisust töötajate koostöö toetamisel rõhutatakse eelkõige seepärast, et edukalt toimiv koostöö annab laiemat oskuste ja teadmiste spektri ning õpetajad on teadlikumad kolleegide õpetamispraktikatest ja töörahulolu on suurem (Übius et al., 2014).

***Uuendustele inspireerimine.*** Pädev koolijuht innustab töötajaid selleks, et nad omaalgatuslikult mõtleksid välja ja viiksid ellu uuenduslikke ideid (Haridusametuse juhi kompetentsimudel, 2016). Koolijuht, kes toetab organisatsioonis muudatuste rakendamist, oskab kaasata meeskonna liikmeid muudatuste väljatöötamisse ja elluviimisse ning vähendab õpetajate vastuseisu muudatustele ja uuendustele, aitab kaasa õpilaste positiivsete õpitulemuste saavutamisele (Barber et al., 2010; Loogma et al., 2009). Samas OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused kinnitavad, et uued õpikäsitlused ja nende rakendamine ei ole õpetajatele piisavalt selged (Übius et al., 2014).

***Talendide tunnustamine.*** Kompetentne koolijuht toetab ja tunnustab töötajaid ning aitab kaasa sellele, et talendid saaksid oma andeid kasutada ka väljaspool haridusvaldkonda (Haridusametuse juhi kompetentsimudel, 2016). Tunnustussüsteemi väljatöötamisel tuleb lähtuda kooli põhieesmärkidest (Türk et al., 2011) ning väärtustest, mida koolis toetatakse (Sutrop & Harro-Loit, 2013). Türk jt (2011) leiavad, et tunnustada saab tegevuste eest, mis aitavad kaasa organisatsiooni eesmärkide saavutamisele, mitte tegevuste eest, mis pole seotud kooli arenguga või on ebaolulised. Tunnustamissüsteem luuakse eesmärgiga, et töötajad täidaksid vastutustundega oma ülesandeid, sooviksid anda endast selles maksimumi ning aitaksid kooli arengule kaasa. Seejuures tahavad töötajad, et nende panust ja pingutusi märgataks (Salumaa, Talvik & Saarniit, 2007). Mayo (2004) arvates võiks töötajaid tunnustada uuenduslike ettepanekute, kooli maine parandamise, teadmiste loomise ja jagamise ning uuenduslike ideede elluviimise eest. Tunnustussüsteemi loomise protsessi, mille üheks osaks on töötulemuste hindamine, tuleks kaasata kõik töötajad, sest see aitab vältida olukorda, et juht eelistab ühte töötajat teisele, ning võimaldab töötajatel kolleegide panust ja pühendumust hinnata, see omakorda soodustab aktiivsemat suhtlemist kolleegide vahel (Cadrain, 2003). Koolijuhi esimeseks ülesandeks enne tunnustussüsteemi kujundama hakkamist on välja selgitada see, mida ja milliseid tegevusi töötajad peavad tunnustamiseks (Byars & Rue, 2008).

Leitud on, et tagaside andmine ja innustamine mõjutavad positiivselt õpetajate soovi ja tahet panustada kooli arendamisse (Tuytens & Devos, 2011). Samas on uuringute tulemustest selgunud, et õpetajad tunnetavad juhi toetust vähe (Hulpia & Devos, 2010; Muijs & Harris,

2006; Pawan & Ortloff, 2011), mis võib tuleneda sellest, et koolijuhtidel pole õpetajate hindamiseks, tagasiside andmiseks ning tunnustamiseks piisavalt teadmisi ja oskusi (Pont et al., 2009). Lisaks selgub TALIS-e uuringust, et õpetajate usk oma võimetesse on väike. See tuleneb juhi vähesest tagasisidest, tunnustamisest ja edutamisest (Loogma et al., 2009). Samas peavad Eesti õpetajad vähem tõenäoliseks muudatusi töö tasustamises ja edutamises kui avalikus tunnustamises (Übius et al., 2014). Teisalt on jõutud tulemusteni, mille järgi rahaline tunnustamine tõstis töötajate tulemuslikkust 23% ning mitterahaline tunnustamine 17% (Long & Shields, 2010).

### **1.5. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused**

Eestis on koolijuhtide eestvedamisstiilide kohta läbi viidud suhteliselt vähe uurimusi. Töö autorile teadaolevalt pole varasemalt uuritud, milliseid eestvedamisstiile kasutavad kutseõppeasutuste juhid koolijuhtimisel. Ka koolijuhtide kompetentside kohta on Eestis uurimusi tehtud minimaalselt. Üks varasemaid neist on Jakobsoni „Riigi üldhariduskoolide ja kutseõppeasutuste juhtide ning õppealajuhatajate hinnangud koolijuhtide kompetentsidele” (Jakobson, 2014). Samas hakati Eestis kutseõppeasutuste eestvedamisele ning sellega seotud koolijuhi kompetentsidele tähelepanu pöörama juba 90ndate aastate teises pooles, mille raames on välja töötatud ja uuendatud mitmeid erinevaid mudeleid ja strateegiaid. Samuti viitavad eestvedamise olulisusele rahvusvahelised uurimused, mida on tehtud koolijuhtide ja erinevate valdkondade juhtide seas.

Õpilase arengut toetavad koolijuhi tegevused, mis motiveerivad õpetajaid õpilase arengut toetama ning ennast arendama (Õppijakeskse kooli juhtimine, 2015). Töö autoril tekkis küsimus, kas koolijuht ise ja õpetajad tõlgendavad ühtemoodi juhi tegevusi ning pädevusi? Eeltoodust lähtudes on püstitatud magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused.

Uurimuse eesmärk on välja selgitada kutseõppeasutuste õpetajate ja juhtide hinnangud koolijuhtide eestvedamisstiilide ja -kompetentside kohta ning võrrelda omavahel töötajate ja koolijuhtide hinnanguid.

Varasemate uuringute põhjal saab välja tuua, et õpetajad näeksid oma juhina pigem seda koolijuhti, kes kasutab eestvedamisel intellektuaalset stimuleerimist ja individuaalset lähenemist (Kirby et al., 1992; Khasawneh et al., 2012).

2014. aastal tehtud uurimuses „Riigi üldhariduskoolide ja kutseõppeasutuste juhtide ning õppealajuhatajate hinnangud koolijuhtide kompetentsidele” on välja toodud koolijuhtide endi ja õppealajuhatajate hinnangud koolijuhtide kompetentside kohta, kuid ei uurita õpetajate hinnanguid koolijuhtidele (Jakobson, 2014). Et õpetajate tööalane tegevus ja kooli edukus

oleneb paljuski juhi tegevusest ning kompetentsidest (Übius et al., 2014; Õppeasutuse sisehindamine, 2008; Õpikäsitus: teooriad, uurimused..., 2017), siis püstitab töö autor järgmise uurimisküsimuse.

### 1. Kuidas hindavad õpetajad koolijuhtide kasutatavaid eestvedamiskompetentse ja -stiile?

Koolijuhtide kompetentside hindamise olulisust ja tähtsust kirjeldab Eesti elukestva õppe strateegia 2020, milles on ühe olulise punktina välja toodud „pädevad ja motiveeritud õpetajad ning koolijuhid”. Selle saavutamiseks on vaja kehtestada koolijuhi pädevusnõuded ja nende pidev hindamine. Strateegiast tulenevalt on koolijuhi roll eelkõige muudatuste elluviimine, koolikultuuri kujundamine, õpetajate ning teiste kooli töötajate arengu toetamine ning tulemusliku koostöö tegemine kogukonnaga (Elukestva õppe..., 2014). Teema olulisust näitab 2012. aastal valminud haridusasutuse juhi kompetentsusmudeli uuendamine aastatel 2015-2016. Täiendamine tulenes eelõige ühiskonnas hoogustunud muutustest. Mudeli eesmärk on kirjeldada haridusasutuse juhti kui kooliuuendajat 2025. aasta perspektiivis. Haridusjuhi kompetentsimudel on kooskõlas haridusteaduse liidrite seisukohtadega. Hariduskonsultant Kirtman ning Toronto ülikooli professor Fullan toovad ühe olulise kompetentsina välja meeskonnatöö esikohale seadmist ehk eestvedamist (Haridusasutuse juhi..., 2016).

McKinsey & Company tehtud uuringust tuleb välja, et koolijuhtimise ja eestvedamise kvaliteet on seotud õppeasutuse tulemustega. Tulemustest lähtudes ei ületa kooli õppe-eesmärkide tulemused eestvedamise ja juhtimise kvaliteeti. Uuringu tulemuste järgi on õpetamise parendamise oluliseks mõjuteguriks eestvedamine (Õppeasutuse sisehindamine, 2008). Lähtudes koolijuhtide eestvedamise tegevuste ja kompetentside ootuste uuenemisest, on püstitatud järgmine uurimisküsimus.

### 2. Kuidas hindavad koolijuhid nende endi kasutatavaid eestvedamiskompetentse ja -stiile?

2011. aastal Eestis tehtud uurimusest tuli välja, et koolijuhid hindavad juhtimist kõrgemalt kui õpetajad. Samuti tuli esile, et juhid peavad end koolis peamisteks eestvedajateks (Türk et al., 2011). Jakobsoni tehtud uurimusest tuleb samuti välja, et koolijuhid ja õppealajuhatajad hindavad koolijuhi tegevusi ja oskusi erinevalt. Sellest uurimusest selgub, et koolijuhid hindavad oma tegevusi ja oskusi organisatsiooni arengu ja inimeste juhtimise suhtes kõrgemalt kui õppealajuhatajad (Jakobson, 2014). Seetõttu on püstitatud järgmine uurimisküsimus.

### 3. Millised erinevused ilmnevad koolijuhtide ja õpetajate eestvedamiskompetentside ning -stiilide hindamises koolijuhtide ja õpetajate hinnangute vahel?

## 2. Uurimuse metoodika

Uurimeetodina kasutati kvantitatiivset andmeanalüüsi, sest see on objektiivne ning võimaldab uurida suuremat arvu küsitletavaid (Luik, 2016). Samuti on varem Eestis koolijuhtide eestvedamisstiile ja -kompetentse uuritud kvantitatiivsete meetoditega, mida võib tõlgendada kui viidet meetodi sobivusele (Jakobson 2014; Jakobson 2013; Savi 2016).

Uurimisstrateegiana kasutatakse võrdlevat uurimust, sest võrreldakse eri rühmi. See tuleneb töö eesmärgist, milleks on selgitada välja, kuivõrd erinevad koolijuhtide ja õpetajate hinnangud koolijuhtide eestvedamisstiilide ja -kompetentside kohta.

### 2.1. Valim

Üldkogumi moodustamise aluseks võeti EHS-e (Eesti Hariduse Infosüsteemi) andmed, mille järgi on Eestis eestikeelse õppekeelega 32 kutseõppeasutust, millest 26 on riigikutseõppeasutused, 3 munitsipaalõppeasutused ja 3 erakutseõppeasutused. Lisaks pakuvad kutseõpet 5 rakenduskõrgkooli ning üks venekeelse õppekeelega kutseõppeasutus. EHS-e andmetest lähtudes kutsuti uurimuses osalema 32 kutseõppeasutuse koolijuhid ja õpetajad. Seega on üldkogumist välja jäetud rakenduskõrgkoolid, kus pakutakse rakenduskõrgharidusele lisaks kutseõpet, ning üks venekeelse õppekeelega kutseõppeasutus. Lisaks EHS-e määratlusele toetab valikut see, et rakenduskõrgkoolide tegevust reguleerib rakenduskõrgkooli seadus ja kutseõppeasutuste tegevust kutseõppeasutuse seadus. Venekeelse õppekeelega kutseõppeasutus jäeti valimist välja, sest töö autor ei pidanud ajaressursist tulenevalt otstarbekaks tõlkida mõõteinstrument ühe õppeasutuse jaoks vene keelde.

Uurimuse läbiviimiseks moodustati kaks valimit. Ühelt poolt on tegemist kõikse uurimusega, sest valimisse on võetud üldkogumist kõik eestikeelse õppekeelega kutseõppeasutuse koolijuhid. Teiselt poolt on tegemist eesmärgipärase valimiga, mille puhul oli kriteeriumiks, et kutseõppeasutuse töötaja töötaks õpetajana. Kõigist 32 õppeasutusest sooviti kutsuda uurimuses osalema viis õpetajat. Viis õpetajat valiti igast koolist välja juhuslikkuse alusel. Esmalt moodustati kooli koduleheküljel oleva informatsiooni põhjal õpetajate nimekiri perekonnanime järgi tähestiku järjekorras, alustades tähega „k” ning lõpetades tähega „j”. Seejärel valis erapooletu isik igast koolist välja viis õpetajat, öeldes töö autorile viis järjekorranumbrit. Nendest moodustus õpetajate valim. Esialgse valimi moodustasid 32 koolijuhti ja 160 õpetajat, keda sooviti kutsuda osalema uuringusse. Enne ankeedi saatmist võttis töö autor telefoni teel ühendust kõikide koolidega, tutvustades uurimust kas koolijuhile, õppedirektorile või juhiabile. Et osal õppeasutustel ei olnud

koduleheküljel õpetajate e-posti aadresse, palus töö autor ka õpetajate kontakte. Kaks koolijuhti ei pidanud uurimuses osalemist oluliseks. Kaks koolijuhti edastasid viie õpetaja kontaktide asemel ühel juhul kahe ja teisel juhul kolme õpetaja kontaktid. Üks kool ei edastanud ühegi õpetaja kontakte. Seega saadeti ankeet 27 koolijuhile ja 135 õpetajale. Ankeedile vastas 17 koolijuhti (63%) ning 51 õpetajat (38%). Koolijuhtide ja õpetajate jaotus taustaandmete järgi on esitatud tabelis 2.1. ja 2.2.

Koolijuhtidest olid kõige väiksema tööstaažiga kolm, kes olid töötanud kolm aastat, ning kõige pikemat aega oli koolijuhina töötanud üks inimene, kelle staaž oli 35 aastat. Kõige pikema staažiga õpetaja oli selles ametis töötanud 44 aastat.

Kutseõppeasutuse õpetajatest töötas suurema töökoormusega kui 0,5 ametikohta 40 (79%) ning väiksema töökoormusega kui 0,5 ametikohta 11 (21%).

**Tabel 2.1.** Koolijuhtide ja õpetajate jagunemine taustaandmete alusel

Taustaandmed		Koolijuht	Protsent (%)	Õpetaja	Protsent (%)
<b>Sugu</b>	naine	6	35	36	71
	mees	11	65	15	29
<b>Vanus</b>	kuni 30 aastat	0	0	2	4
	31–40 aastat	1	6	6	12
	41–50 aastat	4	23	12	23
	51–60 aastat	10	59	19	38
	üle 61 aasta	2	12	12	23
<b>Haridus</b>	kutsekeskharidus	0	0	4	8
	rakenduslik kõrgharidus	0	0	7	14
	bakalaureusekraad	0	0	9	17
	magistrikraad	17	100	30	59
	doktorikraad	0	0	0	0
	muu	0	0	1	2
<b>Tööstaaž kokku</b>	kuni 5 aastat	3	18	5	10
	6–10 aastat	1	6	9	19
	11–15 aastat	4	23	10	21
	16–20 aastat	4	23	9	19
	21–25 aastat	3	18	5	10
	üle 26 aasta	2	12	10	21
<b>Tööstaaž konkreetses koolis</b>	kuni 5 aastat	5	29	11	21
	6–10 aastat	4	24	18	35
	11–15 aastat	5	29	9	18
	16–20 aastat	2	12	9	18
	21–25 aastat	0	0	2	4
	üle 26 aasta	1	6	2	4

**Tabel 2.2.** Õpetajate jagunemine töökoormuse ja lepingulise töösuhte alusel protsentides (%)

Õpetaja taustaandmed		Vastajate arv	Protsent (%)
Töökoormus	üle 1, 0 ametikoha	3	6%
	0,71–1,0 ametikohta	31	61%
	0,51–0,7 ametikohta	6	12%
	0,5–0,3 ametikohta	5	9%
	vähem kui 0,3 ametikohta	6	12%
Lepinguline töösuhe	tööleping	47	92%
	käsundusleping	2	4%
	töövõtuleping	1	2%
	tähtajaline leping	1	2%

## 2.2. Mõõtevahendid

Andmekogumise viisina kasutati struktureeritud valikvastustega ankeeti (vt lisa 1 ja lisa 2). Ankeet valiti andmete kogumiseks, sest see on objektiivne, võimaldab uurida suuremat arvu küsitletavaid ning on anonüümne, mis osutub vastajatele hinnangute andmise juures sageli oluliseks (Luik, 2016).

Koolijuhtide ja õpetajate ankeet koosneb kolmest alajaotusest. Esimeses alajaotuses on väited eestvedamiskompetentside, teises eestvedamisstiilide ning kolmandas taustaandmete kohta.

Esimese alajaotuse eestvedamiskompetentside mõõtevahendi koostas töö autor. Ankeedi koostamises lähtuti uurimuse eesmärgist, valimist ning tugineti 2016. aastal uuendatud haridusasutuse juhi kompetentsimodeli meeskonnatöö juhtimise kompetentsidele, OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemustele ning 2014. aastal Balti Uuringute Instituudi korraldatud õpetajate täiendusõppe uuringu tulemustele (Haridusasutuse juhi kompetentsimodel, 2016; Õpetajate täiendusõppe..., 2015; Übius et al., 2013). Eestvedamise kompetentside instrumendis oli koolijuhtide tegevuste kohta kokku 44 väidet, mis jagunesid omakorda viide ploki. Esimese ploki kaheksa väidet (väited 1–8) puudutasid meeskonna kujundamist, teise ploki üheksa väidet (väited 9–17) käisid professionaalse arengu toetamise kohta, kolmanda ploki kaksteist väidet (väited 18–29) meeskonna innustamise, neljanda osa kaheksa väidet (väited 30–37) uuendustele inspireerimise ja viienda ploki seitse väidet (väited 38–44) talentide tunnustamise kohta.

Teises alajaotuses, kus uuriti koolijuhtide eestvedamisstiile, on tuginetud Bassi koostatud MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*) ankeedile, mida on varem kasutatud erinevates tegevusvaldkondades. Eestvedamisstiilide ankeet on eesti keelde tõlgitud ning seda on Eestis kasutanud Mihhailova oma uurimuse tegemiseks (Mihhailova, 2003). Teises

alajaotuses on kokku 12 väidet, mis selgitavad välja koolijuhhi kasutatavad eestvedamise stiilid. Väited 1, 3 ja 11 puudutavad intellektuaalset stimuleerimist, väited 2, 8 ja 12 individuaalset lähenemist, väited 4, 5 ja 6 idealiseeritud mõju ning väited 7, 9 ja 10 inspireerivat motiveerimist. Kolmandas alajaotused olid küsimused vastajate tausta kohta (koolijuhile viis küsimust; õpetajale seitse küsimust), milleks olid vanus, sugu, haridus, tööstaaž koolijuhina või õpetajana konkreetses kutseõppeasutuses ning tööstaaž koolijuhina või õpetajana haridusvaldkonnas kokku. Õpetajate ankeedis oli taustaandmete kohta kaks lisaküsimust, üks õpetaja töökoormuse ning teine selle kohta, millise lepinguvormi alusel õpetaja kutseõppeasutuses töötab (vt lisa 1 ja 2).

Ankeedi esimese ja teise alajaotuse hinnangute skaala on Likerti viiepallisüsteemis (1 – ei nõustu üldse; 2 – pigem ei nõustu; 3 – ei oska öelda; 4 – pigem nõustun; 5 – nõustun täielikult). Teises alajaotuses ehk eestvedamisstiilide MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*) ankeedis oli originaal hinnangute skaala neljapallisüsteemis, kus puudus hinnang „ei oska öelda” (Bass & Avilo, 2004). Viiepallisüsteem valiti hinnangute andmiseks eelkõige seepärast, et kui vastajal pole mõne juhi tegevusega kogemust või selle kohta teadmist, on tal siiski võimalik anda oma hinnang. Teiselt poolt on hinnang „ei oska öelda” tulemuste kirjeldamises ja analüüsimises oluline. Ankeedile lisati kaaskiri, kus selgitati vastajatele uuringu eesmärgi, et teada, kui palju kulub ankeedi täitmiseks aega (15 minutit) ja millal on täitmise tähtaeg (7 päeva) ning et uuringus osalemine on vabatahtlik. Samuti selgitati, et ankeet on anonüümne ega sisalda vastuseid, mille järgi vastajat identifitseerida, ning kogutud informatsiooni hoitakse konfidentsiaalselt ja kasutatakse vaid uuringu huvides.

Enne andmeanalüüsi elluviimist kontrolliti reliaablust, mis näitab meetodika stabiilsust ning sisemist kooskõla, mille näitajaks on Chronbachi  $\alpha$  (Erelt et al., 2003). Reliaabluse analüüsi eesmärk seisnes selles, et selgitada välja, kas väidete plokis on väited omavahel kooskõlas ning mõõdavad järjekindlalt ühte ja sama (vt tabel 2.3. ja tabel 2.4). Chronbachi  $\alpha$  väärtust peetakse usaldusväärseks, kui  $\alpha \geq 0,6$  (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995).

**Tabel 2.3.** Cronbachi  $\alpha$  väärtused eestvedamiskompetentside tegevusnäitajate koondtunnuste kaupa

Tegevusnäitaja koondtunnus	Väidete arv	Cronbachi $\alpha$
Meeskonna kujundamine	8	0,89
Professionaalse arengu toetamine	9	0,89
Meeskonna innustamine	12	0,93
Uuendustele inspireerimine	8	0,88
Talentide tunnustamine	7	0,84



**Tabel 2.4.** Cronbachi  $\alpha$  väärtused eestvedamisstiilide tegevusnäitajate koondtunnuste kaupa

<b>Tegevusnäitaja koondtunnus</b>	<b>Väidete arv</b>	<b>Cronbachi <math>\alpha</math></b>
Intellektuaalne stimuleerimine	3	0,84
Individuaalne lähenemine	3	0,83
Idealiseeritud mõju	3	0,86
Inspireeriv motiveerimine	3	0,84

Uurimuse ankeedi sisulise valiidsuse kontrollimiseks lasti ankeedi väidete arusaadavust ja asjakohasust hinnata ning kontrollida neljal sõltumatul eksperdil. Valiidsus näitab seda, kas ankeet mõõdab neid omadusi, mida mõõta soovitakse, see tähendab, kas ankeet täidab oma eesmärgi (Erelt et al., 2003).

### 2.3. Uurimisprotseduur

Töö valiidsuse tagamiseks kaasati mõõteinstrumentide hindamise protsessi erapooletud eksperdid. Ekspert hinnangu eesmärgiks oli ankeedi väidete üheselt mõistetavuse, selguse ja pikkuse hindamine ning selle andsid kaks õpetajat ja kaks õppedirektorit, kes ise uurimuses ei osalenud. Ühele õpetajale ja ühele õppedirektorile edastati ankeedid elektrooniliselt, ülejäänud kahele paberil. Ekspertidele anti ankeedid hindamiseks ja ettepanekute tegemiseks jaanuaris 2017. Ekspertid tegid ettepanekuid ankeedi väidete ümbersõnastamiseks esimeses alajaotuses, mis puudutas eestvedamise kompetentse. Koostöös ekspertidega sõnastati ümber üksteist väidet. Näiteks esimese plokki väide nr 5 „Määrab ülesanded ja rollid õigetele meeskonnaliikmetele” asendati väitega „Määrab ülesanded ja rollid pädevatele ning sobivatele meeskonnaliikmetele” ja esimese plokki väide nr 33 „Mõtestab lahti õpetajate arusaamad uudsest õpikäsitlusest ja sinna jõudmise teed” asendati väitega „Selgitab õpetajatele uudseid õpikäsitlusi ning toetab nende rakendamist”. Ekspertid soovitasid lisada õpetajate ankeedi taustaandmetesse kaks küsimust, mis puudutavad õpetajate töökoormust ja koostöölepingu vormi. Ekspertide soovitus võeti arvesse ning küsimused lisati ankeeti.

Kolm päeva enne ankeetide edastamist kutseõppeasutusse võttis töö autor telefoni teel ühendust koolidega, et anda eelinformatsiooni uuringu elluviimisest ja eesmärgist. Andmete kogumise ankeedid edastati kutseharidusasutuste juhtidele ja õpetajatele veebipõhiselt. Ankeet oli koostatud Google Docsis. Ankeedile lisati kaaskiri, kus anti veel kord teada uuringu eesmärgist, sellest, keda oli kutsutud uuringus osalema, mille põhjal oli mõõteinstrument koostatud, et ankeet ei sisalda vastuseid, mille järgi vastajat identifitseerida, ja seda, et kogutud informatsiooni hoitakse konfidentsiaalselt ning kasutatakse vaid uuringu huvides.

Samuti sellest, et ankeedis pole õigeid ega valesid vastuseid ning vastamine võtab aega 15 minutit. Pärast kontakti telefoni teel saadeti koolijuhtidele ja õpetajatele ankeedid e-posti teel. Uuringu ankeedid saadeti kutseõppeasutustesse 20. ja 21. veebruaril 2017. Vastamiseks oli koolijuhtidel ja õpetajatel aega 7-8 päeva (28. veebruar 2017). Tähtajaks vastas 10 koolijuhti ja 21 õpetajat. Et esialgne vastajate protsent oli väike ehk koolijuhtidest vastas 37% ja õpetajatest 16% ankeedi saanutest, siis saadeti uurimuses osalemiseks meeldetuletus, mille vastamise tähtajaks oli 3. märts 2017.

Et kasutati elektroonilist ankeeti, siis andmeid eraldi ei sisestatud, küll aga korrastati neid enne analüüsimist.

## **2.4. Andmetöötlusmeetodid**

Andmete statistiliseks analüüsimiseks kasutati andmetöötluspaketti SPSS Statistics 20.0 ning tabelite tegemiseks programmi MS Word 2010.

Esmalt moodustati ankeedi väidete alusel koolijuhi eestvedamisstiilide tegevusnäitajate (intellektuaalne stimuleerimine, individuaalne lähenemine, idealiseeritud mõju, inspireeriv motiveerimine) ning kompetentside tegevusnäitajate (meeskonna kujundamine, professionaalse arengu toetamine, meeskonna innustamine, uuendustele inspireerimine, talentide tunnustamine) koondtunnused. Selleks leiti tegevusnäitajate skaalade koondmediaanid, milleks arvutati tegevusnäitajate skaalade üksikväidete mediaan.

Esimese ja teise uurimisküsimuse puhul kasutati Wilcoxon'i testi. Kolmanda uurimisküsimuse puhul, kus võrreldi koolijuhtide ja õpetajate hinnanguid juhtide eestvedamisstiilidele ja kompetentsidele, kasutati mittepameetrilist Mann-Whitney U-testi.

## **3. Tulemused**

### **3.1. Õpetajate hinnangud koolijuhtide kasutatavate eestvedamiskompetentside ja stiilide kohta**

Et kirjeldada õpetajate hinnanguid koolijuhtide eestvedamiskompetentside kohta, koostati sagedustabel (vt tabel 3.1). Õpetajate hinnangud väidetele, mis kirjeldasid koolijuhtide eestvedamiskompetentse, olid pigem nõustuvad.

Õpetajate hinnangutest selgus, et koolijuhtide eestvedamiskompetentside omavahelisel võrdlemisel statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud (Wilcoxon'i testiga, kõikidel juhtudel  $p > 0,05$ ).

**Tabel 3.1.** Õpetajate (N=51) hinnangud ja hinnangute sagedus koolijuhtide eestvedamiskompetentsidele

Koondtunnus	Hinnang			Mediaan
	„ei nõustu“ N (%) vastajatest)	„ei oska öelda“ N (%) vastajatest)	„nõustub“ N (% vastajatest)	
Talentide tunnustamine	4 (8)	13 (25)	34 (67)	4
Professionaalse arengu toetamine	8 (16)	9 (18)	34 (66)	4
Meeskonna innustamine	9 (18)	10 (19)	32 (63)	4
Uuendustele inspireerimine	6 (12)	13 (25)	32 (63)	4
Meeskonna kujundamine	6 (12)	16 (31)	29 (57)	4

*N – vastajate arv*

Et kirjeldada õpetajate hinnanguid koolijuhtide eestvedamisstiilide kohta, koostati sagedustabel (vt tabel 3.2). Õpetajate hinnangud väidetele, mis kirjeldasid koolijuhtide eestvedamisstiile, olid pigem nõustuvad idealiseeritud mõju ning pigem mittenõustuvad individuaalse lähenemise puhul.

**Tabel 3.2.** Õpetajate (N=51) hinnangud ja hinnangute sagedus koolijuhtide eestvedamisstiilidele

Koondtunnus	Hinnang			Mediaan
	„ei nõustu“ N (%) vastajatest)	„ei oska öelda“ N (%) vastajatest)	„nõustub“ N (% vastajatest)	
Idealiseeritud mõju	12 (24)	13 (25)	26 (51)	4
Intellektuaalne stimuleerimine	13 (26)	15 (29)	23 (45)	3
Inspireeriv motiveerimine	14 (28)	17 (33)	20 (39)	3
Individuaalne lähenemine	22 (43)	15 (29)	14 (28)	3

*N – vastajate arv*

Selgus, et õpetajate hinnangutes koolijuhtide eestvedamisstiilidele esines erinevusi. Madalama hinnangu andsid õpetajad individuaalsele lähenemisele, mis erines statistiliselt oluliselt kolmest ülejäänud tegevusnäitajast kõikidel juhtudel (Wilcoxon testiga,  $p < 0,05$ ).

Teiste eestvedamisstiilide omavahelises võrdlemises statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud (Wilcoxon'i testiga,  $p > 0,05$ ).

### 3.2. Koolijuhtide hinnangud nende endi kasutatavate eestvedamiskompetentside ja -stiilide kohta

Et kirjeldada koolijuhtide endi hinnanguid oma eestvedamiskompetentside kohta, koostati sagedustabel (vt tabel 3.3.). Koolijuhtide hinnangud väidetele, mis kirjeldasid nende endi tegevusi eestvedamiskompetentside kohta, olid nõustuvad.

**Tabel 3.3.** Koolijuhtide (N=17) hinnangud ja hinnangute sagedus koolijuhtide enda eestvedamiskompetentsidele

Koondtunnus	Hinnang			Mediaan
	„ei nõustu“ N (%) vastajatest)	„ei oska öelda“ N (%) vastajatest)	„nõustub“ N (% vastajatest)	
Meeskonna kujundamine	0 (0)	0 (0)	17 (100)	4
Professionaalse arengu toetamine	0 (0)	0 (0)	17 (100)	4
Meeskonna innustamine	0 (0)	0 (0)	17 (100)	4
Talentide tunnustamine	0 (0)	0 (0)	17 (100)	4
Uuendustele inspireerimine	0 (0)	1 (6)	16 (94)	4

*N – vastajate arv*

Koolijuhtide hinnangutest selgus, et eestvedamiskompetentside omavahelisel võrdlemisel statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud (Wilcoxon'i testiga, kõikidel juhtudel  $p > 0,05$ ).

Et kirjeldada koolijuhtide hinnanguid nende eestvedamisstiilide kohta, koostati sagedustabel (vt tabel 3.4.). Koolijuhtide hinnangud oma tegevustele, mis iseloomustasid erinevaid eestvedamisstiile, olid nõustuvad. Vastupidiselt õpetajate hinnangutele (28% nõustujaid) nõustusid koolijuhid oma tegevustega, mis iseloomustasid individuaalset lähenemist täielikult.

Selgus, et koolijuhtide hinnangutes oma eestvedamisstiilidele esines statistiliselt olulisi erinevusi. Koolijuhtide hinnangud oma idealiseeritud mõjule olid statistiliselt tunduvalt madalamalt hinnatud kui intellektuaalse stimuleerimine ja inspireeriv motiveerimine (Wilcoxon'i testiga,  $p < 0,05$ ). Teiste eestvedamisstiilide omavahelisel võrdlemisel statistiliselt suuri erinevusi ei esinenud (Wilcoxon'i testiga,  $p > 0,05$ ).

**Tabel 3.4.** Koolijuhtide (N=17) hinnangud ja hinnangute sagedus koolijuhtide enda eestvedamisstiilidele

Koondtunnus	Hinnang			Mediaan
	„ei nõustu” N (% vastajatest)	„ei oska öelda” N (%) vastajatest)	„nõustub” N (% vastajatest)	
Individuaalne lähenemine	0 (0)	0 (0)	17 (100)	4
Inspireeriv motiveerimine	0 (0)	0 (0)	17 (100)	4
Intellektuaalne stimuleerimine	0 (0)	1 (6)	16 (94)	4
Idealiseeritud mõju	0 (0)	7 (41)	10 (59)	4

N – vastajate arv

### 3.3. Koolijuhtide ja õpetajate hinnangute erinevused koolijuhtide eestvedamiskompetentside ja -stiilide kohta

Koolijuhtide ja õpetajate hinnangutes koolijuhtide eestvedamiskompetentsidele Mann-Whitney U-testiga esines statistiliselt olulisi erinevusi kolmes koondtunnuses ( $p < 0,05$ ) viiest (vt tabel 3.5). Õpetajad hindasid koolijuhtide eestvedamiskompetentse meeskonna kujundamises, professionaalse arengu toetamises ja talentide tunnustamises madalamalt kui koolijuhid ise.

**Tabel 3.5.** Koolijuhtide ja õpetajate hinnangute võrdlus koolijuhtide eestvedamiskompetentsidele

Koondtunnus		Vastajate arv	Keskmine astak	Mediaan	U-statistik	Statistiline olulisus ( $p < 0,05$ )
Meeskonna kujundamine	Õpetaja	51	30,83	4	246,5	<b>0,03</b>
	Koolijuht	17	45,50	4		
Professionaalse arengu toetamine	Õpetaja	51	30,83	4	246,5	<b>0,03</b>
	Koolijuht	17	45,50	4		
Meeskonna innustamine	Õpetaja	51	31,53	4	282,0	0,19
	Koolijuht	17	43,41	4		
Uuendustele inspireerimine	Õpetaja	51	31,38	4	274,5	0,13
	Koolijuht	17	43,85	4		
Talentide tunnustamine	Õpetaja	51	30,50	4	229,5	<b>0,02</b>
	Koolijuht	17	46,50	4		

Koolijuhtide ja õpetajate hinnangutes koolijuhtide eestvedamisstiilidele Mann-Whitney U-testiga esines statistiliselt olulisi erinevusi kolmes koondtunnuses ( $p < 0,05$ )

neljast (vt tabel 3.6). Õpetajad hindasid koolijuhtide eestvedamisstiile intellektuaalse stimuleerimise, individuaalne lähenemise ja inspireeriva motiveerimise puhul madalamalt kui koolijuhid ise.

**Tabel 3.6.** Koolijuhtide ja õpetajate hinnangute võrdlus koolijuhtide eestvedamiskompetentsidele

Koondtunnus		Vastajate arv	Keskmine astak	Mediaan	U-statistik	Statistiline olulisus ( $p < 0,05$ )
Intellektuaalne stimuleerimine	Õpetaja	51	29,74	3	190,5	<b>0,00</b>
	Koolijuht	17	48,79	4		
Individuaalne lähenemine	Õpetaja	51	28,41	3	123,0	<b>0,00</b>
	Koolijuht	17	52,76	4		
Idealiseeritud mõju	Õpetaja	51	33,50	4	382,5	0,44
	Koolijuht	17	37,50	4		
Inspireeriv motiveerimine	Õpetaja	51	29,22	3	164,0	<b>0,00</b>
	Koolijuht	17	50,35	4		

## 4. Arutelu

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada kutseõppeasutuste juhtide ja õpetajate hinnangud koolijuhtide eestvedamisstiilidele ja -kompetentsidele ning võrrelda omavahel koolijuhtide ja õpetajate hinnanguid.

Arutelus on tulemusi võrreldud varasemate uuringutega, mis on tehtud üldhariduskoolides või puudutavad neid. Seda eelkõige seepärast, et spetsiaalselt kutseõppeasutuste kohta on tehtud vähe uurimusi. Et uurimus käsitleb inimressursi juhtimist, võiksid võrdlused üldhariduskoolide ja erinevate valdkondadega olla asjakohased (Õpikäsitus: teooriad..., 2017), sest töötajate arendamine, suunamine ja toetamine on olulise tähtsusega organisatsioonides, mis on suunatud ühiskonna heaolule ja kasumile. Lisaks on mudeleid, strateegiaid ja programme koostatud ühiselt üldharidus-, kutse- ja kõrgkoolidele, näiteks „Haridusasutuse juhi kompetentsimudel”, „Tööturu ja õppe tihedama seostamise programm 2017–2020” ja „Eesti elukestva õppe strateegia 2020”.

### 4.1. Õpetajate hinnangud koolijuhtide kasutatavate eestvedamiskompetentside ja -stiilide kohta

Uurimistulemustest tuleneb, et õpetajate hinnangud koolijuhtide eestvedamiskompetentside kohta olid pigem nõustuvad. Kõige enam nõustuvaid hinnanguid andsid õpetajad koolijuhtide talentide tunnustamine kompetentsile. Samas kõige madalamalt hindasid õpetajad koolijuhtide

meeskonna kujundamise kompetentsi. Tähelepanu väärrib see, et neid õpetajaid, kes ei osanud juhi kompetentsidele hinnangut anda, oli ligi veerand. Huvi pakub asjaolu, miks ei osanud õpetajad hinnangut anda, kui kolmveerand neist töötas selles koolis suurema koormusega kui pool ametikohta ning rohkem kui kolmveerandil õpetajatest oli tööstaaž samas koolis viis aastat või rohkem. Seejuures võib oletada, et õpetajad ei ole kursis sellega, millega koolijuht tegeleb, ning see võib omakorda tuleneda õpetajate aja- või huvipuudusest. Varasematest uurimustest selgub, et õpetajad hindavad juhi toetust väheseks (Sarv, 2008) ning neil endil pole piisavalt koostööoskusi (Muijs & Harris, 2006; Pawan & Ortloff, 2011). Eelnevat toetab aastakümnetetagune seisukoht, kus üsna haruldaseks peetakse õpetajate oskust väljendada oma hoiakuid ja arusaamu õpetamise suhtes (Meglino & Ravlin, 1998). Samas on OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemuste järgi rohkem kui kolmveerand neid õpetajaid, kes nõustuvad, et õppeasutuses on jagatud vastutuse kultuur (Übius et al., 2014).

Õpetajate hinnangud koolijuhtide teadmiste ja oskuste *kujundada meeskond*, kus on professionaalsed motiveeritud töötajad, ühtne vaimsus ning koos liigutakse visiooni elluviimise poole (Haridusasutuse juhi..., 2016), olid madalamad võrreldes hinnangutega kõikidele teistele kompetentsidele. Meisterlike, entusiastlike ja pühendunud õpetajate leidmist võib pidada koolijuhtidele suureks väljakutseks, mida mõjutavad erinevad tegurid, alustades eripäradest piirkonnas ja õpetajate töötasust, samuti nõudlusest teatud erialade õpetajate järele. Raportist TALIS 2013 selgub, et Eesti koolijuhid peavad probleemiks tulemuslikult töötavate, kvalifitseeritud ning ka erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudust (Übius et al., 2014). Samas Türk jt (2011) toovad välja, et õpetajate hinnangul kaasavad juhid neid planeerimisprotsessi, sealhulgas personali kujundamisse liiga vähe. Teisalt rohkem kui pooled uuringus osalenud Eesti koolijuhtidest väidavad jällegi, et nad kaasavad teisi osalisi õpetajate töölevõtmise protsessi (Übius et al., 2014).

*Professionaalse arengu toetamist*, mis seisneb kogu meeskonna kutsealase arengu toetamises nii, et saavutatakse koostöö koostoime (Haridusasutuse juhi..., 2016), hindasid õpetajad tunnustamisega võrreldes madalamalt. Sellest tulenevalt võib arvata, et juhtidel pole piisavalt aega, et selgitada välja õpetajate arengu vajadusi (Pont et al., 2009), teiselt poolt võivad selle põhjuseks olla piiratud rahalised ressursid (Õpetajate täiendusõppe..., 2016) või nende keeruline juhtimine (Türk et al., 2011). Samuti võib põhjuseks olla see, et õpetajatele on antud õppetöö korraldamisel suur autonoomsus (Õpetajaameti tippkohtumisel..., 2016) ning koolijuhid peavad seda loomulikuks ka õpetajate enda professionaalse arengu juures. Varasematest uuringutest tuleneb, et õpetajatest ligi veerand ei ole oma arengu vajadusi ja

võimalusi analüüsinud. Samuti ei ole õpetajate professionaalsete arenguvajaduste analüüsimine koolijuhtide poolt süsteemne (Õpetajate täiendusõppe..., 2016).

*Meeskonna innustamist*, mille puhul juht rakendab terviklikku motivatsioonisüsteemi, mis julgustab kõiki meeskonnaliikmeid pühenduma eesmärkide saavutamisele (Haridusasutuse juhi..., 2016), hindasid õpetajad madalamalt võrreldes töötajate tunnustamise ja professionaalse arengu toetamisega. Mida suurem on koolipere, seda keerulisem on välja töötada sellist motivatsioonisüsteemi, mis paneks maksimaalselt panustama kõik töötajad. Inimeste väärtushinnangud on paljuki erinevad, ühte inimest võib rohkem motiveerida töötasu, teist võimalus tõusta ametiredelil, kolmandat regulaarne tagasiside. Selleks, et võimalikult hästi toimivat motivatsioonisüsteemi välja töötada ja meeskonnatööd innustada, peaks koolijuht õpetajaid kaasama motivatsioonisüsteemi loomisesse, otsuste tegemisse, usaldama õpetajaid kui oma ala meistreid, julgustama neid osalema tööga seotud küsimuste aruteludes ning suhtlema avatult, kuulama õpetajate arvamusi, et nad tunneksid ennast meeskonnas oluliste ja väärtuslikena (Eisenschmidta et al., 2015; Hickman, 2012; Militello & Benham, 2010).

Õpetajad hindasid juhtide kompetentse *uuendustele inspireerimise* osas, mis tähenda, et juht innustab meeskonnaliikmeid omaalgatuslikult uuenduslikke ideid rakendama, välja töötama ja ellu viima (Haridusasutuse juhi..., 2016), madalamalt võrreldes töötajate tunnustamise ja professionaalse arengu toetamisega. Sellest tulenevalt võib arvata, et juhid ei kaasa õpetajaid piisavalt muudatuste kavandamisse ning uuenduste rakendamine ei ole mis tahes ametialase töö loomulik osa. Seda kinnitavad TALIS-e uuringu tulemused, mille järgi pole õpetajad veel piisavalt pädevad, et rakendada uudseid õpikäsitlusi (Übius et al., 2014).

Mittenõustuvaid hinnangud andsid õpetajad kõige enam juhi kompetentsidele, mis puudutasid meeskonna innustamise ja professionaalse arengu toetamise tegevusnäitajaid. Selle uurimuse tulemustest selgub, et õpetajate arvates võiksid koolijuhid panustada rohkem meeskonnatöö juhtimisse. Samasuguste tulemusteni on jõutud mitmes varasemas uuringus, kus tuuakse välja, et koolijuhtidel pole piisavat ajaressurssi õpetajatega tegelemiseks (Kukemelk & Mikk, 2015; Pont et al., 2009). Jakobsoni (2014) tehtud uuringu tulemustest selgub, et üldhariduskoolide ja kutseõppeasutuste õppealajuhatajad hindasid koolijuhtide kompetentse inimeste juhtimises madalamalt, kui olid õppealajuhatajate ootused.

Uurimistulemuste hinnangute järgi selgu, et õpetajad nõustuvad vähesel määral sellega, et koolijuhid kasutavad *perspektiivset eestvedamise stiili* (intellektuaalne stimuleerimine, individuaalne lähenemine, idealiseeritud mõju, inspireeriv motiveerimine). Perspektiivseid eestvedamise stiile kasutav koolijuht lähtub kooli tulevikuväljavaadetest, mis



tuginevad visiooni, organisatsioonikultuuri, väärtuste ja tõekspidamiste muutmisele. Sellele tuginevad ka töötajad oma ülesannete täitmisel (Bass, 1999; Leithwood & Jantzi, 2006). Uurimistulemused viitavad sellele, et õpetajaid ei kaasata piisavalt tulevikuplaanide väljaarendamisesse. Sellel võib olla erinevaid põhjendusi. Kutseõppeasutuse pere suurus võib mõjutada õpetajate kaasamist erinevatesse protsessidesse (Türk et al., 2011). Suurema töötajate arvuga koolides võib eesmärkide püstitamine, muudatuste ja otsuste tegemine olla ainult juhtkonna ülesanne. Sinna kuuluvad näiteks õppedirektor, valla- ja osakondade juhid (Jakobson, 2014), sest keeruline ning ajakulukas on kõiki töötajaid kaasata. Samas tuleneb osast varasematest uuringutest, et koolijuhid kasutavad pigem pragmaatilist eestvedamisstiili (Kivirähk, 2007; Kirby et al., 1992).

Õpetajate hinnangud koolijuhtide eestvedamisstiilidele olid pigem nõustuvad idealiseeritud mõju puhul. Juht, kes kasutab idealiseeritud mõju, on töötajate silmis edu ja saavutuste võrdkuju, kes muudab ohud ja riskid võimalusteks ning teda usaldatakse igas olukorras. Niisugust tulemust võib põhjendada sellega, et õpetajad on harjunud pikka aega domineerinud autokraatliku juhtimisstiiliga (Eesti juhtide..., 1997). Selle puhul on turvatunde ja usalduse tekitajateks juhi vastutuse võtmine ja otsuste langetamine, mille tulemuseks on suhtumine juhti, kui eeskujusse (Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 1999). Samas võib õpetajates usaldust tekitada see, et väheneb traditsiooniline töötajate tööaja ja tulemuste kontrollimine ning selle asemel antakse õpetajatele rohkem iseseisvust (Loogma et al., 2009). Selle uuringu tulemust kinnitab ka Lavritsi (2015) uuring, kus selgub samuti, et kutseõppeasutuste juhid kasutavad õpetajate hinnangute järgi eestvedamisel enamasti idealiseeritud mõju.

Õpetajate hinnangud koolijuhtide eestvedamise stiilidele olid pigem mittenõustuvad individuaalsele lähenemisele. Koolijuht, kes kasutab eestvedamisel individuaalset lähenemist, leiab aega, et selgitada töötajate arendamiseks välja nende personaalsed vajadused ning lähtub seejuures nende isiksusest. Sellised tulemused võivad viidata töötajate personaalse arengu süsteemile, mida juhitakse ülevalt alla, mitte horisontaalselt, ning kus domineerivad kohustuslikud koolitused, mis ei pruugi toetada õpetajate individuaalseid vajadusi. TALIS-e uuringu järgi olid pooled koolitustest, millel õpetajad osalesid, neile kohustuslikud (Loogma et al., 2009). Varasemad uuringud kinnitavad, et õpetajate enesearendamise tahte suurenemisel on tugev seos sellega, kui koolijuhid nende arengut toetavad (Eisenschmidt et al., 2015). Samuti kinnitavad Hamidifari (2010) uuringu tulemused, et juhid kasutavad kõige vähem individuaalset lähenemist.

#### 4.2. Koolijuhtide hinnangud nende endi kasutatavate eestvedamiskompetentside ja -stiilide kohta

Uurimistulemuste järgi andsid koolijuhid kõikidele oma eestvedamiskompetentsidest tulenevatele tegevusnäitajatele pigem nõustuva hinnangu. Eraldi tähelepanu väärib asjaolu, et kompetentside hinnangutes esines üks, mis viitas sellele, et juht ei osanud hinnangut anda nendele oma tegevustele, mis puudutasid töötajate uuendustele inspireerimist. Huvipakkuvaks võib pidada ka seda, et mittenõustuvaid hinnanguid ei esinenud. Seega võib järeldada, et koolijuhid oskavad ja teavad, kuidas kujundada meeskonda, toetada õpetajate professionaalset arengut, innustada meeskonda, inspireerida töötajaid uuendustele ning tunnustada andekaid inimesi. Samas toetavad varasemad uuringud pigem õpetajate hinnanguid koolijuhtidele kui juhtide hinnanguid oma tegevustele, näidates, et Eesti koolides pööratakse vähe tähelepanu õpetajate rahulolule ja sotsiaalsetele pädevustele (Türk et al., 2011). Samas Leithwood jt (2006) on seisukohal, et õpetamise kvaliteeti saab parandada individuaalse suhtlemise ja vaimse ergutamise kaudu.

Eesti elukestva õppe strateegia paneb rõhu koolijuhtide teadmistele ja oskustele, mis on suunatud *õpetajate professionaalse arengu toetamisele* (Eesti elukestva..., 2014). Sellest hoolimata on mitmest uuringust selgunud, et õpetajad ei tunneta koolikeskkonda arengut toetavana (Sarv, 2008). Ollakse seisukohal, et teadmiste omandamine koolitustel ei ole efektiivne, sest see ei lähtu konkreetse kooli vajadustest. Tulemuslikumaks peetakse koolipõhist, töötajate koostööle tuginevat enesetäiendamist, mis võimaldab töötajatel regulaarselt tagasisidet saada (Eisenschmidt et al., 2015). Sarnased seisukohad ja tulemused on TALIS-e 2009. aasta andmete järgi, mis näitavad, et enamik Eesti õpetajaid osaleb tihti enesearengut soodustavates tegevustes, milleks on enamasti lühiajalised koolitused. Õpetajad ise hindavad selliseid koolitusi ebatõhusateks, sest loovad vähe võimalusi eneseanalüüsiks ja koostööks, mille kaudu saaks kolleegidelt professionaalset tagasisidet (Loogma et al., 2009). Kui võrrelda Eesti koolijuhtide tegevusi uuringus TALIS 2013 osalenud riikide keskmiste tulemustega, siis selgub, et Eesti koolijuhid võtavad ette vähem tegevusi selleks, et õpetajad parandaksid oma kutseoskusi. Lisaks pidasid ligi pooled Eesti koolijuhtidest üheks oluliseks igapäevatöö efektiivsust takistavaks teguriks just väheseid võimalusi toetada õpetajate professionaalset arengut (Übius et al., 2014). Seega võib öelda, et koolijuhtide hinnangud oma töötajate professionaalse arengu toetamist puudutavale tegevusele erinevad selles uuringus varasematest uurimistulemustest ega vasta täielikult õpetajate ootustele.

Uurimuse tulemuste põhjal, mis puudutasid tegevusnäitajat *meeskonna kujundamine*, saab koolijuhtide oma kompetentsidele antud hinnangutest lähtudes väita, et nad kujundavad

ühtset vaimsust kandva, mitmekesiste oskustega, ülesannete täitmiseks sobiva suurusega meeskonna ning tagavad, et töötajate töökohustused on vastavuses nende kogemuste ja haridusega, määravad ülesanded ja rollid pädevatele ning sobivatele meeskonnaliikmetele ja korraldavad ümber halvasti toimivad tööprotsessid. Samas on leitud selle uuringu tulemustele vastupidiselt, et koolijuhtide tööajast kulub arvestatav osa igapäevaste ülesannete lahendamiseks (Pont et al., 2009) ja professionaalsete õpetajate värbamine on piisavalt keeruline protsess (Übius et al., 2014; Loogma et al., 2009).

Tegevusnäitajat *meeskonna innustamine* puudutavate tulemuste põhjal saab väita, et koolijuhid rakendavad juhtimises oma hinnangul meeskonnatööd ja motivatsioonisüsteemi, mis innustab kogu meeskonda, kaasavad töötajaid tööga seotud aruteludesse, tagavad efektiivse töökorralduse, informatsiooni liikumise töötajateni ja selle, et töötajad tunneksid ennast kollektiivis väärtuslikuna, ning leiavad tasakaalu töötajate pingutuse ja tasu vahel. Üheks meeskonna innustamise tegevusnäitajaks on motivatsioonisüsteemi väljatöötamine. Selle olulisust kinnitavad varasemad uuringud, kust selgub, et õpilasi suudavad paremini arendada ning toetada motiveeritud õpetajad (Türk et al., 2011). Teisalt jällegi on Eesti koolijuhtidest alla poole võtnud tööaasta jooksul sageli kasutusele meetmeid selleks, et innustada õpetajate omavahelist koostööd (Übius et al., 2014).

Koolijuhtide hinnangute põhjal, mis puudutasid *uuendustele inspireerimist*, saab väita, et koolijuht inspireerib meeskonnaliikmeid omaalgatuslikult innovaatilisi ideid välja töötama ja ellu viima, rakendab uuendusi organisatsiooni arendamisel, kujundab organisatsiooni kultuuri, kus innovatsioon on mis tahes töö loomulik osa, selgitab õpetajatele uudeid õpikäsitlusi ning toetab nende rakendamist, kaasab töötajaid muudatuste kavandamisse, vähendab töötajate vastuseisu uuendustele ning toetab ja julgustab töötajaid tegema muudatusi oma töös. Kooli arengu tagamiseks peab praegune koolijuht pöörama tähelepanu eelkõige kolmele vastutusalale: muudatuste eestvedamisele, õppetööle ja tööturu arengule (Õppijakeskse kooli juhtimine, 2015).

Koolijuhtide hinnangute põhjal, mis puudutasid *õpetajate tunnustamist*, saab väita, et juhid annavad õpetajatele süsteemselt tagasisidet selle kohta, kuidas nad oma tööga toime on tulnud, kaasavad töötajaid tunnustussüsteemi väljatöötamisesse, hindavad töötajate tööd teistega võrreldes õigesti ning tunnustavad õpetajaid oma ande rakendamise eest väljaspool haridusasutust, kooli arendustegevuses osalemise, positiivse maine kujundamise ja uuenduslike ideede elluviimise eest. Samuti on Mayo (2004) leidnud, et tunnustada tuleks innovaatiliste ideede ja nende elluviimise, kooli maine parandamise ning teadmiste loomise ja jagamise eest. TALIS-e uuringu tulemuste järgi on Eesti õpetajatest pooled saanud koolijuhilt

tagasisidet oma töötegemise kohta, aga 7% õpetajatest ei ole kunagi kelleltki oma töösse panustamise kohta tagasisidet saanud (Übius et al., 2014).

Uurimistulemustest selgus, et koolijuhid nõustuvad sellega, et nad kasutavad perspektiivseid *eestvedamise stiile* (intellektuaalne stimuleerimine, individuaalne lähenemine, idealiseeritud mõju, inspireeriv motiveerimine). Kõige enam nõustuvaid hinnanguid andsid koolijuhid oma tegevustele, mis kirjeldavad individuaalset lähenemist ja inspireerivat motiveerimist. Hamidifari (2010) uuringu tulemused kinnitavad neid tulemusi selles osas, et juhid kasutavad kõige enam inspireerivat motiveerimist. Samas on selle ja Hamidifari (2010) uuringu tulemused vastuolulised individuaalse lähenemise osas.

Selle kohta, kas nad kasutavad eestvedamisel idealiseeritud mõju, ei osanud vastata ligi pooled koolijuhid. See võib tähendada, et koolijuhid ei tea, kas õpetajad usaldavad neid ja peavad eeskujuks (Bass & Avolio, 1994). Tähelepanu väärib see tulemus veel seepärast, et enamik vastanutest on töötanud koolijuhina rohkem kui viis aastat. Üllatav oli see, et koolijuhid ei hinnanud mittenõustuvalt ühtegi oma tegevust, mis on seotud perspektiivse eestvedamise stiiliga. Seega uurimistulemustele tuginedes saab öelda, et kutseõppeasutuste juhid lähtuvad kooli visioonist, missioonist ja eesmärkidest, aidates ning julgustades töötajaid seejuures leidma võtmetegureid kõrgemate sihtide saavutamiseks (Avilo et al., 2004; Bass et al., 1999). Lisaks võib tulemustele tuginedes öelda, et kutseõppeasutuste juhid on teadlikud töötajate soovidest ja vajadustest ning lähtuvad iga töötaja isiksusest, et avatud suhtlemise ja delegeerimise kaudu tema potentsiaali maksimaalselt arendada (Avilo et al., 2004; Bass et al., 1999; Powell, 2012). Eelnevast tulenevalt võib oletada, et koolijuhid peavad oluliseks kooli eesmärgi ja töötajate professionaalset arengut, aga samas ei tunne osa koolijuhte piisavalt hästi ennast juhina või ei tegele eneseanalüüsiga.

#### **4.3. Koolijuhtide ja töötajate hinnangute erinevused koolijuhtide eestvedamiskompetentside ja -stiilide kohta**

Uurimistulemustest selgub, et õpetajatega võrreldes andsid koolijuhid kõrgema hinnangu kõigile viiele koondtunnusele, mis on meeskonna kujundamine, professionaalse arengu toetamine, meeskonna innustamine, uuendustele inspireerimine ja talentide tunnustamine.

Türk jt (2011) jõudsid samuti tulemuseni, et kutseõppeasutuste juhid hindavad oma eestvedamist kõrgemalt kui õpetajad. Sellise järelduseni jõudis oma uurimuses ka Jakobson (2014), kes leidis, et koolijuhid hindasid oma kompetentse kõrgemalt võrreldes õppealajuhatajatega. Lisaks ilmnis tulemustest, et kutseõppeasutustes hindasid juhid ja õppealajuhatajad neid koolijuhi kompetentse, mis olid seotud inimeste juhtimisega,

madalamalt kui üldhariduskoolides. Eelnevast saab järeldada, et õpetajad ja koolijuhid mõistavad eestvedamisega seotud kompetentse erinevalt.

Koolijuhtide ja õpetajate hinnangutes ilmneseid statistiliselt olulised erinevused koolijuhtide meeskonna kujundamise, professionaalse arengu toetamise ja talentide tunnustamise koondtunnusele.

Tähelepanu väärib uurimustulemuste juures, et koolijuhid hindasid kõige kõrgemalt oma kompetentse, mis puudutasid talentide tunnustamist. Seevastu õpetajad andsid sellele tegevusnäitajale kõige madalama hinnangu. Koolijuhtide ja õpetajate hinnangute erinevusi võib põhjendada sellega, et õpetajad ja juhid väärtustavad erinevaid tunnustamise viise ja tegevusi, mida märgatakse ning mille eest tähelepanu osutatakse (Byars & Rue, 2008). Erinevad arusaamad võivad tuleneda sellest, et töötajaid ei kaasata tunnustussüsteemi väljatöötamisesse (Cadrain, 2003). Samas võivad põhjused tuleneda võimalustest, mis on koolidel sageli piiratud või erinevad, aga seda informatsiooni ei jagata töötajatega (Türk et al., 2011). Sellest tulenevalt võib järeldada, et tunnustamisega seotud tegevused koolides on õpetajate hinnangute järgi pigem ebaefektiivsed ning ressursse raiskavad. Eelnevat toetavad TALIS-e uuringu tulemused, mille järgi annavad juhid õpetajatele tagasisidet ja tunnustavad neid vähe (Loogma et al., 2009).

Samuti on tulemuste juures huvipakkuv asjaolu, et koolijuhid hindasid kõige madalamalt oma kompetentse, mis puudutasid meeskonna innustamist. Vastupidise hinnangu andsid õpetajad, kes hindasid seda kõige kõrgemalt teiste kompetentsidega võrreldes. Olulise erinevuse põhjuseks võib siinjuures olla õpetajate autonoomsuse soov (Loogma et al., 2009), mille puhul on nende ootused koolijuhtidele meeskonnatöö innustamises madalamad võrreldes teiste eestvedamise kompetentsidega. Koolijuhtide endi kõige madalama hinnangu põhjuseks võib olla see, et viimastel aastatel on piisavalt palju rõhutatud detsentraliseeritud juhtimisstiili positiivset mõju meeskonnatööle ja töörahulolule (Übius et al., 2014) ning sellest tulenevalt on neil enda suhtes kõrgemad nõudmised meeskonnatöö efektiivsemaks muutmiseks.

Samas olid õpetajate hinnangud meeskonna innustamise koondtunnusele kokkuvõttes madalamad kui koolijuhtide omad. Selle uurimuse koondtunnusega sarnased tulemused toob välja uuring TALIS 2013, kus Eesti koolijuhid nõustuvad, et koolis väärtustatakse koostööd ja vastastikust toetamist ning töötajatel võimaldatakse aktiivselt kaasa rääkida kooli puudutavates otsustes. Samas õpetajatest nõustub nende väidetega vaid osa (Übius et al., 2014).

Koolijuhtide eestvedamise stiilidele antud hinnangutest selgub, et statistiliselt olulised erinevused esinesid neljast kolme koondtunnuse puhul, milleks olid intellektuaalne stimuleerimine, individuaalne lähenemine ning inspireeriv motiveerimine. Seega võib öelda, et koolijuhid ja õpetajad tõlgendavad juhtide eestvedamise stiile suhteliselt erinevalt.

Kõige suurem erinevus seisnes individuaalse lähenemise hindamises. Õpetajate hinnangute järgi ei leia juhid piisavalt aega (Übius et al., 2014), et välja selgitada töötajate personaalsed arenguvajadused ning neid juhendada ja suunata. Koolijuhid ise arvavad, et tegelevad eespool mainitud tegevustega piisavalt. Õpetajate hinnanguid toetab 2014. aastal tehtud uuring, mis toob samuti esile suurema vajaduse töötajate organisatsioonisiseseks arendamiseks (Õpetajate täiendusõppe..., 2015). Õpetajate hinnangutele tuginenud uuringu TALIS 2013 tulemuste järgi oli veidi rohkem kui pooltele õpetajatest koostatud arengu- või koolitusplaan. Seevastu koolijuhtide hinnanguil on personaalne arenguplaan koostatud enamikule õpetajatest (Übius et al., 2014). Individuaalset lähenemisstiili kasutav juht keskendub töötajate õpetamisele ja arendamisele (Avolio & Bass, 2004; 1999).

Samuti hindavad õpetajad madalamalt kui koolijuhid ise nende huvi asjade uutmoodi tegemise vastu ning oskust vähendada töötajates kriitilist suhtumist uutesse ideedesse. Intellektuaalse stimuleerimise stiili kasutav juht ärgitab töötajaid väärtustama uuendusi ja muudatusi (Avolio & Bass, 2004; 1999). Muudatuste edukus sõltub sellest, milline on töötajate tahe ja kaasatus läbiviimise protsessis (Kross, 2005), samuti sellest, kuivõrd juht põhjendab töötajatele muudatuste vajadust ja selgitab nende protsessi etappe (Avolio & Bass, 1999; Tanasoica, 2008). Õpetajate hinnangute järgi toetab seda stiili rakendav juht muudatuste elluviimist, vähendab õpetajate vastuseisu muudatustele ning julgustab leidma olulistele küsimustele lahendusi uutest vaatenurkadest lähtudes (Bass & Riggo, 2006).

Kui võrrelda õpetajate ja koolijuhtide hinnanguid juhi riskide võtmisele ning töötajate eneseusu suurendamisele, on näha, et õpetajad hindasid neid tegevusi madalamalt kui juhid. Inspireeriva motiveerimise stiili kasutav juht pöörab tähelepanu reaalsete tulevikueesmärkide püstitamisele ja saavutamisele koos meeskonnaga, aidates leida töötajatel selleks võtmetegureid ning suurendades julgustamise ja toetamise kaudu töötajate usku endasse (Avolio & Bass, 1994; 2004). Enesetõhusust, mis seisneb usus oma võimetusse ja oskustesse, aitab suurendada tagasiside (Loogma, et al., 2009). Samas pooled Eesti õpetajatest nõustuvad sellega, et neile antakse tagasisidet, mis tugineb põhjalikul hindamisel (Übius et al., 2014).

Eestvedamisstiilide kohta saab kokkuvõtteks öelda, et koolijuhid kasutavad oma hinnangute järgi individuaalse lähenemise stiili ja õpetajate hinnangute järgi pigem idealiseeritud mõjule tuginevat stiili. Varasematele uuringutele tugines eelistaksid õpetajad

koolijuhina inimest, kes kasutab eestvedamisel individuaalset lähenemist ja intellektuaalset stimuleerimist (Kirby et al., 1992; Khasawneh et al., 2012).

#### 4.4. Töö piirangud

Üheks uurimuse kitsaskohaks võib pidada õpetajate hinnangute mõju tulemustele. Et uurimistöö tehti kutseõppeasutuste juhtide ja õpetajate seas ning üks eesmärk oli võrrelda juhtide ja õpetajate hinnanguid, siis võis uurimistulemustele avaldada mõju see, et ühest koolist andis koolijuhile hinnangu viis õpetajat ning teisest näiteks ainult kaks või kolm õpetajat.

Teiseks puuduseks on väike vastajate protsent õpetajate seas, see piirab tulemuste üldistamist. Tagasihoidlik vastajate protsent õpetajate seas võib olla tingitud sellest, et andmete kogumise ankeedid edastati veebipõhiselt ning õpetajatega varem telefoni teel ei kontakteerunud. Nii võis uuringus osalemise kutse jääda igapäevases informatsioonitulvas märkamata või seda ignoreeriti, sest seda on lihtne teha.

Kolmandaks võivad uurimisinstrumendi ankeedis kajastatud hinnangud olla kallutatud, sest vastajad võisid vastata nii, nagu neilt nende arvates oodati. Samuti võis mõju avaldada vastaja hetkeline meeleolu või emotsioonid. Lisaks võisid õpetajate hinnangutele mõju avaldada suhted koolijuhiga. Sellest tulenevalt ei pruugi hinnangud täielikult reaalsust peegeldada.

#### 4.5. Töö praktiline väärtus

Töö praktiline väärtus seisneb selles, et õpetajate hinnangute alusel saavad koolijuhid teada, millistele kompetentsidele tuleks neil enam tähelepanu pöörata, et teadlikumalt ja oskuslikumalt meeskonda vedada. Samuti võivad õpetajate hinnangute tulemused olla koolijuhtidele abiks oma tegevuste adekvaatsemaks hindamiseks. Tulemuste põhjal saab kavandada sihtrühmale vajadustest tulenevat täiendusõpet, mis aitaks kaasa haridusasutuse juhtide täiendusõppesüsteemi nüüdisajastamisele ja nende kompetentside arendamisele. Lisaks võivad tulemused aidata SA Innovel täiustada haridusjuhi kompetentsi mudeli meeskonnajuhtimise kompetentsi, mis nende sõnul pole praegu veel valmis, aga detailsema lahtikirjutamiseni planeeritakse jõuda 2017. aasta esimese poolaasta lõpuks.

Edaspidi võiks täiuslikuma ülevaate saamiseks teemat uurides välja selgitada, millised on kompetentsimudelist ja eestvedamisstiilidest tulenevalt õpetajate ootused koolijuhide teadmiste, oskuste ja tegevuste, et õpetajate tööalane professionaalsus ja rahulolu suureneksid.

## Kokkuvõte

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada kutseõppeasutuste õpetajate ja juhtide hinnangud koolijuhtide eestvedamisstiilide ja kompetentside kohta ning võrrelda omavahel töötajate ja koolijuhtide hinnanguid. Tulenevalt töö eesmärgist püstitati kolm uurimisküsimust.

1. Kuidas hindavad õpetajad koolijuhtide kasutatavaid eestvedamiskompetentse ja -stiile?
2. Kuidas hindavad koolijuhid nende endi kasutatavaid eestvedamiskompetentse ja -stiile?
3. Millised erinevused ilmnevad koolijuhtide eestvedamiskompetentside ja -stiilide hindamises koolijuhtide ja õpetajate hinnangute vahel?

Eesmärgi saavutamiseks tehti empiiriline uurimus. Uurimeetodina kasutati kvantitatiivset andmeanalüüsi ning uurimisstrateegiana võrdlevat uurimust. Valimisse kuulus 27 koolijuhti ja 135 õpetajat (igast kutseõppeasutusest viis). Andmete kogumiseks kasutati elektroonilist struktureeritud ankeeti, milles oli 12 väidet eestvedamisstiilide kohta ja 44 väidet eestvedamiskompetentside kohta. Ankeetidele vastas 17 koolijuhti ja 51 õpetajat.

Uurimistulemustest selgus, et koolijuhtide ja õpetajate hinnangud koolijuhtide eestvedamisstiilidele olid erinevad. Koolijuhid hindasid enda kasutatavaid eestvedamisstiile kõrgemalt kui õpetajad. Koolijuhtide endi hinnangul kasutavad nad eestvedamisel kõige enam individuaalse lähenemise ja inspireeriva motiveerimise stiili ning kõige vähem idealiseeritud mõju. Õpetajate hinnangute järgi kasutavad koolijuhid kõige enam idealiseeritud mõju ning kõige vähem individuaalse lähenemise stiili. Samuti erinesid koolijuhtide ja õpetajate hinnangud koolijuhtide eestvedamiskompetentsidele. Koolijuhid hindasid oma kompetentse kõrgemalt kui õpetajad. Koolijuhtide hinnangud olid nõustuvad oma eestvedamiskompetentside kohta, mis seisnesid meeskonna kujundamises, töötajate professionaalse arengu toetamises, meeskonna innustamises uuendustele inspireerimises ja talentide tunnustamises. Õpetajad nõustusid hinnangutes kõige enam koolijuhtide selle eestvedamiskompetentsiga, mis puudutas talentide tunnustamist, ning kõige vähem nõustusid nad selle kompetentsiga, mis seisnes meeskonna kujundamises.

Koolijuhtide ja õpetajate hinnangute omavahelisel võrdlemisel esinesid koolijuhtide eestvedamisstiilidele olulised erinevused intellektuaalses stimuleerimises, individuaalses lähenemises ja inspireerivas motiveerimises. Samuti esinesid olulised erinevused hinnangute omavahelisel võrdlemisel koolijuhtide eestvedamiskompetentsidele, milleks olid meeskonna kujundamine, professionaalse arengu toetamine ja talentide tunnustamine.

Uurimistulemuste põhjal võib järeldada, et koolijuhid ja õpetajad hindavad erinevalt koolijuhtide poolt kasutatavaid eestvedamisstiile ja -kompetentse.

Märksõnad: Kutseõppeasutuste juhtide eestvedamisstiilid ja kompetentsid.



## Summary

### LEADERSHIP STYLES AND COMPETENCIES OF HEADS OF ESTONIAN VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The aim of the thesis was to identify the opinions of teachers at vocational educational institutions and heads of these institutions regarding the leadership styles and competencies of heads of schools and compare the opinions of teachers and heads of school.

Three questions were formulated to address the aim of the thesis:

1. How do teachers evaluate the leadership competencies and styles of heads of schools?
2. How do heads of schools evaluate their own leadership competencies and styles?
3. What are the differences between the opinions of heads of schools and teachers in the evaluation of the leadership competencies and styles of heads of schools and teachers?

An empirical study was carried out to achieve the above goal. Quantitative data analysis was chosen as the research method and comparative study was used as the research strategy. The sample consisted of 27 heads of vocational educational institutions and 135 teachers (five from each vocational educational institution). An electronic structured questionnaire was used for gathering data. The questionnaire included 12 statements regarding leadership styles and 44 statements on leadership competencies. 17 heads of schools and 51 teachers answered to the questionnaires.

The study results revealed that the opinions of heads of schools and teachers on the leadership styles of heads of schools were different. Heads of schools gave their own leadership styles a higher rating than teachers. According to their own assessment, heads of schools mostly use individual approaches and inspirational motivation in managing the school, while idealised influence is the least used method. According to teachers, heads of schools mostly use idealised influence in managing the school, whereas individual approaches are used the least. The opinions of heads of schools and teachers regarding the leadership competencies of heads of schools were also different. Heads of schools gave their own competencies a higher rating than teachers. The opinions of heads of schools were consistent with their leadership competencies – forming a team, supporting professional development, motivating the team, inspiring innovation, and recognising talents. Teachers agreed the most on the leadership competencies of heads of schools regarding the recognition of talents, and agreed the least on the competencies in terms of forming a team.

When comparing the opinions of heads of schools and teachers, there were significant differences in assessing the leadership styles of heads of schools in terms of intellectual stimulation, individual approaches, and inspiring motivation. There were also profound

differences in assessing the leadership competencies of heads of schools, such as forming a team, supporting professional development, and recognising talents.

It can be concluded from the study results that heads of schools and teachers assess the leadership styles and competencies of heads of schools differently.

Keywords: the leadership styles and competencies of heads of vocational educational institutions.

### **Tänu sõnad**

Täna magistritöö kaasjuhendajat Piret Luike asjakohaste märkuste ja nõuannete ning kannatlikkuse eest. Samuti täna uuringus osalenud koolijuhte ja õpetajaid ning inimesi, kes aitasid kaasa mõõteinstrumenti parendamisele. Suured tänud minu lähedastele ja sõpradele.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud, lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Merle Aasna 18.05.2017

## Kasutatud kirjandus

- Aidla, A. (2009). *The impact of individual and organisational factors on academic performance in Estonian general educational schools*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor Full-Range Leadership Theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261–265.
- Arogundade, O. T. & Arogundade, A. B. (2015). Psychological empowerment in the workplace: implications for employees' career satisfaction. *North American Journal of Psychology*, 17(1), 27–36.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. University of Nebraska and Suny Binghamton: Mind Garden INC.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: current theories, research, and future directions. *The Annual Review of Psychology*, 60, 421–449.
- Banathy, B. (1996). *Designing social systems in a changing world*. New York: Plenum Press.
- Barber, M., Whelan, F., & Clark M. (2010). *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. London: McKinsey & Company.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership. Theory, research, & managerial applications*. New York: The Free Press.
- Bass, B.M., & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership*. New York: Psychology Press.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441–463.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. California: Sage Publications.
- Cadrain, D. (2003). Cash vs. Non-Cash Rewards. In the land of employee rewards, cash isn't necessarily king. *HR Magazine*, 48(4), 81–87.
- Daft, R. L. (2005). *The Leadership Experience*. Canada: Thomson South-Western.
- Day, D.V., & Antonakis, J. (2012). *The Nature of Leadership*. Los Angeles: Sage Publications.

- Drucker, P. (1996). *Not Enough Generals Were Killed. Foreward to The Leader of the Future: New Visions, Strategies and Practices for the Next Era*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers and The Drucker Foundation.
- Eisenschmidta, E., Reiskaa, E., & Odera, T. (2015). *Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Enesehindamise käsiraamat. Eesti Kvaliteediauhinna mudel. (2002). Külastatud aadressil <http://www.eas.ee/images/doc/sihtasutusest/trukised/enesehindamise/mudel.pdf>.
- Erelt, T., Mere, K., Pärn, H., Simm, L., & Türk, Ü. (2003). *Testiterminite seletussõnastik*. Tallinn, Tartu: Haridus- ja teadusministeerium.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw- Hill Education.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Hamidifar, F. (2010). A Study of the Relationship between Leadership Styles and Employee Job Satisfaction at Islamic Azad University Branches in Tehran, Iran. *Au- GSB*, 3(1), 45–58
- Haridusasutuse juhi kompetentsimudel. (2016). Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/UserFiles/Organisatsioonist/ESF%20tegevused/Haridusasutuse%20juhi%20kompetentsimudel.pdf>.
- Haridus ja Teadusministeerium. (2016). *Õpetajaameti tippkohtumisel toodi esile Eesti õpetajate suurt autonoomsust*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/uudised/opetajaameti-tippkohtumisel-toodi-esile-estti-opetajate-suurt-autonoomsust>.
- Haridus ja Teadusministeerium. (2015). *Elukestva õppe strateegia kutseharidusprogrammi 2015–2018 kinnitamine*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/ministri\\_kaskkiri\\_kutseharidusprogramm\\_2015-2018.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/ministri_kaskkiri_kutseharidusprogramm_2015-2018.pdf).
- Haridus ja Teadusministeerium. (2014). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- Haridus ja Teadusministeerium. (2012). *Seletuskiri kutseõppeasutuse seaduse eelnõu juurde*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/seletuskiri\\_1402.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/seletuskiri_1402.pdf).
- Haridus ja Teadusministeerium. (2008). *Õppeasutuse sisehindamine*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/oppeasutuste\\_sisehindamine\\_i.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/oppeasutuste_sisehindamine_i.pdf).
- Harvey, M. (2002). The hidden force: a critique of normative approaches to business leadership. *SAM Advanced Management Journal*, 66(4), 36–48.

- Hersey, H., & Blanchard D. (1993). *Management of organizational behaviour utilizing human resources*. Englewood Cliffs.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hogan, R., Kaiser, R. B. (2005). What We Know about Leadership. *Review of General Psychology*, 9(2), 169–180.
- Huang, Y.-C., & Liao, L.-C. (2011). A collage leader's transformational leadership. *Journal of Management Research*, 3(2), 1–22.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26(3), 565–575.
- Hutton, D.H. (2004). *Competencies You Can't Afford to Ignore*. Jacksonville: Healthcare Executive.
- Jakobson, K. (2013). *Koolijuhtide eestvedamisstiilid ja nende seosed õpetajate töörahuloluga Tartu gümnaasiumide näitel*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kallaste, E., & Jaakson, K. (2005). *Töötajate kaasamine Eestis. Juhtumiuuringutel põhinev analüüs*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ.
- Khasawneh, S., Omari, A., & Abu-Tineh, A.M. (2012). The relationship between transformational leadership and organizational commitment: The Case for Vocational Teachers in Jordan. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(4), 494–508.
- Kirby, P.C., Paradise, L.V., & King, M.I. (1992). Extraordinary leaders in education: understanding transformational leadership. *Journal of Educational Research*, 85(5), 303–311.
- Kivirähk, K. (2007). *Tegelik ja ideaalne juhtimisstiil organisatsioonis ning nende seosed soorituse ja kohesiivsusega*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kross, K. (2005). *Muutused organisatsioonis kui töötajate õppimiskogemus ja õppimisvõimalus*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kotter, J. P. (2013). *Management Is (Still) Not Leadership*. Külastatud aadressil <http://blogs.hbr.org/kotter/2013/01/management-is-still-not-leadership.html>.
- Kukemelk, H., & Mikk, J. (2015). *Eesti üldhariduskooli juhi ning tema asetäitja õppealal tööülesanded ning nende täitmisega kaasnev stress*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kutseseadus. (2008). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12974050?leiaKehtiv>.
- Kutseõppeasutuse seadus. (2013). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001?leiaKehtiv>.

- Kutseõppeasutuse seadus. (1998). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12957441>.
- Kvaliteedialase olukorra kaardistamise uuringu aruanne. (2006). Külastatud aadressil <http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=168361/Lykka+kvaliteediuuringu+aruanne.pdf>.
- Lavrits, A. (2015). *Koolijuhi juhtimisstiilid väljundipõhistele õppekavadele üleminekul kutseõppeasutustes õpetajate hinnangutes*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8–13.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619–629.
- Long, R. J. & Shields, J. L. (2010). From pay to praise? Non-cash employee recognition in Canadian and Australian firms. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(8), 1145–1172.
- Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Haridus- ja teadusministeerium.
- Luik, P. (2016). *Uurimused kasvatusteadustes*. Loengumaterjalid. Tartu: Tartu Ülikool.
- Maree, J. (2000). Worker participation in decision- making. Who benefits? *Society in Transition*, 31(2), 11–25.
- McCleskey, J.A. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), 117–130.
- Mayo, A. (2004). *Ettevõtte inimväärtus. Kuidas mõõta ja juhtida inimkapitali*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Meglino, B. M., & Ravlin, E. C. (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies, and research. *Journal of Management*, 24(3), 351–389.
- Mihhailova, G. (2009). *Kaasaegsed juhtimisteooriad*. Pärnu: Tartu Ülikool.
- Mihhailova, G. (2003). *Juhtimisstiilide rakendamine eestvedamisel AS-i Cibus näitel*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Mishra, A. K. & Spreitzer, G. M. (1998). Explaining how survivors respond to

- downsizing: the roles of trust, empowerment, justice, and work redesign. *Academy of Management*, 23(3), 567–588.
- Mlakar, J., Moos, L., Muijs, D., Bolhöfer, J., Jansohn, I., & Meyer, W. (2011). *The Making of Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership*. Külastatud aadressil [http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/EN\\_Framework.pdf](http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/EN_Framework.pdf).
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972.
- Neumann, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson Education Inc.
- Northouse, P.G. (2013). *Leadership: theory and practice*. California: Sage Publications.
- Pawan, F., & Ortloff, J. H. (2011). Sustaining collaboration: English-as-a-second-language, and content-area teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 463–471.
- Patterson, K. (2003). *Servant leadership. A theoretical model*. United States: Regent University.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169–188.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Koolijuhtimise täiustamine. 1. osa. Poliitika ja praktika*. OECD. Riiklik eksami- ja kvalifikatsioonikeskus. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/koolijuhtimise\\_taiustamine.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/koolijuhtimise_taiustamine.pdf).
- Powell, G. N. (2012). Six ways of seeing the elephant: the intersection of sex, gender, and leadership. *Gender in Management: An International Journal*, 27(2), 1119–141.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse, erakooliseaduse, kutseõppeasutuse seaduse ning koolieelse lasteasutuse seaduse muutmise seadus. Riigikogu. (2006). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/1044480>.
- Rabey, G. (2005). The complexity of leading. *Team Performance Management*, 11(5/6), 214–220.
- Rauch, E. (2005). *Leadership Debate*. United Kingdom: Emerald Publishing Limited.
- Rootalu, K. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee>.
- Rost, J. C., & Barker, R. A. (2000). Leadership education in colleges: Toward a 21st century paradigm. *The Journal of Leadership Studies*, 7(1), 3–12.



- Rowe, C. (1995) Incorporating competence into the long- term evaluation of training and development. *Industrial and Commercial Training*, 27(2), 3– 9.
- Salumaa, T., Talvik, & M., Saarniit, A. (2007). *Personalijuhtimine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Sarapuu, R. (2012). *Eestvedamise ja organisatsioonikultuuri kujundamine ettevõttes Hammaprodukter*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Sarv, E-S. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetaja enesest ja koolist*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Sihtasutus Innove. (2015). *Õppijakeskse kooli juhtimine. SA Innove juhitava ESF programm „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008–2014“*. Külastatud aadressil [http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/ESF%20programmid/Juhendmaterjal\\_2015.pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/ESF%20programmid/Juhendmaterjal_2015.pdf).
- Sihtasutus Innove. (2012). *Eesti Kutseõppeasutuste Kvaliteediauhinna konkurss toimub uue mudeli järgi*. Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/et/kutseharidus/uudised/47/ekka>.
- Sihtasutus Innove. (2010). *ESF programmi "Kutsete süsteemi arendamine" seirearuanne 2010 materjalid*. Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/et/kutseharidus/programmid-ja-projektid/esf-programmid/sisu>.
- Sihtasutus Innove. (2010). *Eesti Kutseõppeasutuste Kvaliteediauhind*. Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/et/kutseharidus/programmid-ja-projektid/Eesti-Kutseõppeasutuste-Kvaliteediauhind>.
- Siimon, A., & Türk, K. (2003). *Juhtimine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Shackleton, V. (1995). *Business Leadership*. New York: Routledge.
- Skinner, S., & Ivancevich, J. (1992). *Business for 21st Century*. Homewood IL: R.D. Irwin.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Statistikaamet. (2007). *1996–2006 Kutseharidus*. Tallinn: Statistikaamet.
- Sutrop, M., & Harro-Loit, H. (2013). *Hea kooli mõõdupuud – miks ja kuidas?* Külastatud aadressil [http://www.eetika.ee/sites/default/files/eetikakeskus/files/hea\\_kooli\\_moodupuud.pdf](http://www.eetika.ee/sites/default/files/eetikakeskus/files/hea_kooli_moodupuud.pdf).
- Tanasoica, L. G. (2008). Change Management – Resistance to the Change. *Economic Science Series*, 17, 622– 624.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating Professional Learning through Teacher Evaluation: An Impossible Task for the School Leader? *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 891–899.

- Türk, K. (2013). *Eestvedamine*. Loengukonspekt. Tartu: Tartu Ülikool.
- Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R., & Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid*. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://www.riigikantselei.ee/valitsus/valitsus/et/KooliTulemusjuhtimine2011%5B1%5D.pdf>
- Tyrk, W. (2007). Manager or leader? *Defence AT & LA*, 36(4), 20–22.
- Uibu, K., Kaseorg, M., & Kink, T. (2016). Klassiõpetajate arusaamad õppiva organisatsiooni juhtimise distsipliinidest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 58–91.
- Voon, M.L., Lo, M.C., Ngui, K.S., & Ayob, N.B. (2011). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organizations in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, 2(1).
- Vuntus, S. (2012). *Vahetute ülemate eestvedamisstiil ja selle seos alluvate rahulolu, motiveerituse ning ülema osalusega kaitseväge maaväge komponendi rühma, kompanii ja pataljoni kaadrikaitseväge laste näitel*. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.
- White, S. J. (2006). Leadership. Successful alchemy. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 16, 1497–503.
- Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Lepingu 16/7.1-5/178 lõpparuanne*. (2017). Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasisitus\\_kirjanduse\\_ulevaade\\_tlu.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasisitus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf).
- Õpetajate täiendusõppe vajadused. Lõpparuanne*. (2015). Balti Uuringute Instituut. Tartu.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: Sihtasutus Innove.
- Yukl, A. G. (2012). *Leadership in Organizations*. New York: Pearson Academic.

## Lisad

### Lisa 1

#### Hea õpetaja!

Teie poole pöördub Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi hariduskorralduse õppekava magistriõppe üliõpilane Merle Aasna. Palun Teie abi magistritöö teostamisel, et välja selgitada Eesti kutseharidusasutustes koolijuhtide (direktorite) poolt rakendatavad eestvedamiskompetentsid ja -stiilid.

Uuringusse on kutsutud osalema kõikidest Eesti kutseõppeasutustest viis õpetajat ja koolijuht.

Teie poolt antud vastused aitavad näha olulisi aspekte, mis võimaldavad muuta koolijuhtide täiendusõppesüsteemi vajaduspõhisemaks ning täiendada ja arendada haridusasutuste juhtide kompetentsimodelit.

Koolijuhi eestvedamiskompetentse uuriv ankeet on välja töötatud 2016. aastal uuendatud haridusasutuse juhi kompetentsimodeli meeskonna juhtimise kompetentside põhjal. Koolijuhi eestvedamise stiilide uurimiseks kasutatakse Bassi poolt välja töötatud uurimisinstrumenti.

Ankeet ei sisalda vastuseid, mille järgi vastajat identifitseerida. Kogutud informatsiooni hoitakse konfidentsiaalselt ning kasutatakse vaid uuringu huvides.

Ankeedis pole õigeid ja valesid vastuseid, kuna huvi pakuvad eelkõige Teie hinnangud. Mõelge rahulikult läbi iga väide ning andke oma hinnang. Palun Teil vastata kõikidele küsimustele.

Küsimustele vastamine võtab aega **umbes 15 minutit**.

Vastuseid palun Teilt hiljemalt **28. veebruariks 2017**.

**Ankeedi leiate aadressilt:**

Tänan Teid!

Merle Aasna

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

hariduskorralduse õppekava

tel +372 ....., e-post: .....

#### EESTVEDAMISKOMPETENTSID

Palun andke hinnang oma koolijuhi (direktori) tegevustele, märkides ära sobiv vastusevariant skaalal: ei nõustu üldse; pigem ei nõustu; ei oska öelda; pigem nõustun; nõustun täielikult.

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõus- tun	Nõustun täielikult
1. Kujundab uutest ja olemasolevatest inimestest ühtset vaimsust kandva meeskonna ambitsioonika visiooni elluviimiseks					
2. Kujundab mitmekesiste oskustega (intelligentsus, kogemus, haridus, meeskonnatöö oskus) meeskonna erinevate ülesannete täitmiseks					

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
3. Tagab, et töötajate töökohustused on vastavuses nende kogemuste ja haridusega					
4. Moodustab ülesannete täitmiseks sobiva (piisava) suurusega meeskonna					
5. Määrab ülesanded ja rollid pädevatele ning sobivatele meeskonnaliikmetele					
6. Seob personalipoliitika kooli eesmärkidega					
7. Kaasab kooli erialaspetsialiste, kelle peamiseks ülesandeks on aidata välja töötada projekte, mis aitaksid õpilastel valdkonnateadmisi ja oskusi välja arendada					
8. Korraldab ümber halvasti toimivad tööprotsessid (rotatsioon, õiglane tööaja arvestus, täiendusõpe)					
9. Toetab läbimõeldult kogu meeskonna professionaalset arengut, saavutades koostöö sünergia					
10. Võtab kasutusele meetmeid, toetamaks õpetajate koostööd uute õpetamise meetodite väljaarendamiseks					
11. Toetab õpetajate initsiatiivi õppekavade koostamisel, arendamisel ja rakendamisel					
12. Selgitab süsteemselt välja õpetajate täiendusõppe vajaduse ning sellest lähtuvalt koostab õpetajate tarvis koolitus- või arengukava					
13. Oskab analüüsida õpetajate pädevusi					
14. Tagab sobivad lahendused, instrumendid ja viisid õpetajate enesehindamise oskuste täiendamiseks					
15. Toetab õpetajate aktiivset osalust ainelitutes ning võrgustikupõhises koostöös					
16. Tagab eri- ja ametialase kirjanduse kättesaadavuse					
17. Loob võimalusi digipädevuste arendamiseks tänapäevastel metoodikatel ja tehnoloogiatel õppeprotsessi kavandamiseks ja läbiviimiseks					
18. Rakendab motivatsioonisüsteemi, mis innustab kogu meeskonda tervikuna pühenduma visiooni elluviimisele					
19. Rakendab olukorrale vastavat käitumis- ja juhtimisstiili					
20. Rakendab juhtimises meeskonnatööd					

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
21. Tööga seotud küsimuste arutellu kaasab töötajad ning arvestab nende arvamustega					
22. Tagab efektiivse töökorralduse					
23. Tagab, et töötajad tunnevad ennast kollektiivis olulise ja väärtuslikuna					
24. Tagab informatsiooni liikumise töötajateni					
25. Suhtub eksimustesse mõistvalt					
26. Kohtleb töötajaid võrdselt					
27. Suunab töötajaid tegevusele ning mõjutab nende teotahet ja püsivust					
28. Edendab ühtsust, solidaarsust ja meeskonnavaimu					
29. Leiab tasakaalu töötajate pingutuse ja tasu vahel					
30. Inspireerib meeskonnaliikmeid omaalgatuslikult innovaatilisi ideid välja töötama ja ellu viima					
31. Rakendab uuendusi organisatsiooni arendamisel					
32. Kujundab organisatsiooni kultuuri, kus innovatsioon on mis tahes töö loomulik osa					
33. Selgitab õpetajatele uudseid õpikäsitlusi ning toetab nende rakendamist					
34. Kaasab õpetajad muudatuste kavandamisse					
35. Vähendab töötajate vastuseisu uuendustele					
36. Toetab töötajate riskijulgust					
37. Toetab ja julgustab töötajaid tegema muudatusi oma töös					
38. Annab töötajatele süsteemselt tagasisidet selle kohta, kuidas nad oma tööga toime on tulnud					
39. Hindab töötajate tööd teistega võrreldes õiglaselt					
40. Kaasab töötajad tunnustussüsteemi väljatöötamisesse ning arvestab nende ettepanekutega					
41. Toetab meeskonna talente oma ande rakendamisel ka väljaspool haridusasutust					
42. Tunnustab töötajaid kooli arendustegevuses osalemise eest					
43. Tunnustab töötajaid kooli positiivse maine kujundamise eest					
44. Tunnustab töötajaid innovaatiliste ideede elluviimise eest					

## EESTVEDAMISSTIIL

Palun andke hinnang oma koolijuhi (direktori) tegevustele, märkides ära sobiv vastusevariant skaalal: ei nõustu üldse; pigem ei nõustu; ei oska öelda; pigem nõustun; nõustun täielikult.

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
1. Koolijuht äratav minus huvi asjade uutemoodi tegemise suhtes					
2. Koolijuht leiab aega, et selgitada välja, mida ma vajan					
3. Koolijuhi ideed panevad mind uuesti järele mõtlema asjade üle, mille õigsuses ma varem ei kahelnud					
4. Olen valmis koolijuhti usaldama ükskõik millise takistuse ületamisel					
5. Koolijuht muudab ohud ja riskid võimalusteks					
6. Minu silmis on koolijuht edu ja saavutuste võrdkuju					
7. Koolijuht ei lase mul leppida tööalase kaotuse ega allaandmisega					
8. Koolijuht töötab minuga personaalselt					
9. Kui olukord on mulle tööalaselt riskantne, teeb koolijuht esimese sammu					
10. Koolijuht annab mulle põhjust uskuda minu võimetesse					
11. Koolijuht muudab mind vähem kriitiliseks uute ideede suhtes					
12. Koolijuhil on aega minu juhendamiseks ja suunamiseks					

## TAUSTAANDMED

Palun märkige sobiv vastusevariant või kirjutage vastus reale "Teie vastus" või "Muu".

1. Millise lepingu alusel töötate kutseõppeasutuses?

..... tööleping

..... käsundusleping

..... töövõtuleping

..... muu

2. Mitu aastat olete töötanud selles koolis õpetajana? (täisaastates) .....

3. Mitu aastat olete kokku töötanud õpetajana? (täisaastates) .....

4. Kui suur on Teie töökoormus selles kutseõppeasutuses?

..... väiksem kui 0,3 ametikohta

..... 0,3–0,5 ametikohta

..... 0,51–0,7 ametikohta

..... 0,71–1,0 ametikohta

.....muu

5. Teie haridus

.....kutsekeskharidus

.....rakenduslik kõrgharidus

.....bakalaureusekraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon

.....magistrikraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon

.....doktorikraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon

6. Sugu

..... mees

..... naine

7. Vanus aastates

.....kuni 30

.....31–40

.....41–50

.....51–60

.....üle 61

Tänan Teid!

Merle Aasna

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

hariduskorralduse õppekava

tel +372

e-post:

## Lisa 2

### Hea koolijuht!

Teie poole pöördub Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi hariduskorralduse õppekava magistriõppe üliõpilane Merle Aasna. Palun Teie abi magistritöö teostamisel, et välja selgitada Eesti kutseharidusasutustes koolijuhtide (direktorite) poolt rakendatavad eestvedamiskompetentsid ja -stiilid.

Uringusse on kutsutud osalema kõikidest Eesti kutseõppeasutustest viis õpetajat ja koolijuht.

Teie poolt antud vastused aitavad näha olulisi aspekte, mis võimaldavad muuta koolijuhtide täiendusõppesüsteemi vajaduspõhisemaks ning täiendada ja arendada haridusasutuste juhtide kompetentsimodeli meeskonna juhtimise kompetentse.

Koolijuhi eestvedamiskompetentse uuriv ankeet on välja töötatud 2016. aastal uuendatud haridusasutuse juhi kompetentsimodeli meeskonna juhtimise kompetentside põhjal. Koolijuhi eestvedamisstiilide uurimiseks kasutatakse Bassi poolt välja töötatud uurimisinstrumenti.

Ankeet ei sisalda vastuseid, mille järgi vastajat identifitseerida. Kogutud informatsiooni hoitakse konfidentsiaalselt ning kasutatakse vaid uuringu huvides.

Ankeedis pole õigeid ja valesid vastuseid. Mõelge rahulikult läbi iga väide ning andke oma hinnang. Palun Teil vastata kõikidele küsimustele.

Küsimustele vastamine võtab aega **umbes 15 minutit**.

Vastuseid palun Teil hiljemalt **27. veebruariks 2017**.

**Ankeedi leiate aadressilt:**

Tänan Teid!

Merle Aasna

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

hariduskorralduse õppekava

tel +372 ....., e-post: .....

### EESTVEDAMISKOMPETENTSID

Palun andke hinnang enda kui koolijuhi tegevustele, märkides ära sobiv vastusevariant skaalal: ei nõustu üldse; pigem ei nõustu; ei oska öelda; pigem nõustun; nõustun täielikult.

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõus- tun	Nõustun täielikult
1. Kujundan uutest ja olemasolevatest inimestest ühtset vaimsust kandva meeskonna ambitsioonika visiooni elluviimiseks					
2. Kujundan mitmekesiste oskustega (intelligentsus, kogemus, haridus, meeskonnatöö oskus) meeskonna erinevate ülesannete täitmiseks					



	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
3. Tagan, et töötajate töökohustused on vastavuses nende kogemuste ja haridusega					
4. Moodustan ülesannete täitmiseks sobiva (piisava) suurusega meeskonna					
5. Määrان ülesanded ja rollid pädevatele ning sobivatele meeskonnaliikmetele					
6. Seon personalipoliitika kooli eesmärkidega					
7. Kaasan kooli erialaspetsialiste, kelle peamiseks ülesandeks on aidata välja töötada projekte, mis aitaksid õpilastel valdkonnateadmisi ja oskusi välja arendada					
8. Korraldan ümber halvasti toimivad tööprotsessid (rotatsioon, õiglane tööaja arvestus, täiendusõpe)					
9. Toetan kogu meeskonna professionaalset arengut, saavutades koostöö sünergia					
10. Võtan kasutusele meetmeid, toetamaks õpetajate koostööd uute õpetamismeetodite väljaarendamiseks					
11. Toetan õpetajate initsiatiivi õppekavade koostamisel, arendamisel ja rakendamisel					
12. Selgitan süsteemselt välja õpetajate täiendusõppe vajaduse ning sellest lähtuvalt koostan õpetajate tarvis koolitus- või arengukava					
13. Analüüsin õpetajate pädevusi					
14. Tagan sobivad lahendused, instrumendid ja viisid õpetajate enesehindamise oskuste täiendamiseks					
15. Toetan õpetajate aktiivset osalust ainelitutes ning võrgustikupõhises koostöös					
16. Tagan eri- ja ametialase kirjanduse kättesaadavuse					
17. Loon võimalusi digipädevuste arendamiseks tänapäevastel metoodikatel ja tehnoloogiatel õppeprotsessi kavandamiseks ja läbiviimiseks					
18. Rakendan motivatsioonisüsteemi, mis innustab kogu meeskonda tervikuna pühenduma visiooni elluviimisele					
19. Rakendan olukorrale vastavat käitumis- ja juhtimisstiili					
20. Rakendan juhtimises meeskonnatööd					

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
21. Tööga seotud küsimuste arutellu kaasan töötajad ning arvestan nende arvamustega					
22. Tagan efektiivse töökorralduse					
23. Tagan, et töötajad tunnevad ennast kollektiivis olulise ja väärtuslikuna					
24. Tagan informatsiooni liikumise töötajateni					
25. Suhtun eksimustesse mõistvalt					
26. Kohtlen töötajaid võrdselt					
27. Suunan töötajaid ning mõjutan nende teotahet ja püsivust					
28. Edendan ühtsust, solidaarsust ja meeskonnavaimu					
29. Leian tasakaalu töötajate pingutuse ja tasu vahel					
30. Inspireerin meeskonnaliikmeid omaalgatuslikult innovaatilisi ideid välja töötama ja ellu viima					
31. Rakendan uuendusi organisatsiooni arendamisel					
32. Kujundan organisatsiooni kultuuri, kus innovatsioon on mis tahes töö loomulik osa					
33. Selgitan õpetajatele uudseid õpikäsitlusi ning toetan nende rakendamist					
34. Kaasan töötajaid muudatuste kavandamisse					
35. Vähendan töötajate vastuseisu uuendustele					
36. Toetan töötajate riskijulgust					
37. Toetan ja julgustan töötajaid tegema muudatusi oma töös					
38. Annan töötajatele süsteemselt tagasisidet selle kohta, kuidas nad oma tööga toime on tulnud					
39. Hindan töötajate tööd teistega võrreldes õiglaselt					
40. Kaasan töötajad tunnustussüsteemi väljatöötamisesse ning arvestan nende ettepanekutega					
41. Toetan meeskonna talente oma ande rakendamisel ka väljaspool haridusasutust					
42. Tunnustan töötajaid kooli arendustegevuses osalemise eest					
43. Tunnustan töötajaid kooli positiivse maine kujundamise eest					
44. Tunnustan töötajaid innovaatiliste ideede elluviimise eest					

## EESTVEDAMISSTIIL

Palun andke hinnang enda kui koolijuhhi tegevustele, märkides ära sobiv vastusevariant skaalal: ei nõustu üldse; pigem ei nõustu; ei oska öelda; pigem nõustun; nõustun täielikult.

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
1. Äratan töötajates huvi asjade uutmoodi tegemise suhtes					
2. Leian aega, et selgitada välja, mida töötajad vajavad					
3. Minu ideed panevad töötajad uuesti järele mõtlema asjade üle, mille õigsuses nad varem ei kahelnud					
4. Töötajad on valmis mind usaldama ükskõik millise takistuse ületamisel					
5. Muudan ohud ja riskid võimalusteks					
6. Töötajate silmis olen edu ja saavutuste võrdkuju					
7. Ma ei lase töötajatel leppida töölase kaotuse ega allaandmisega					
8. Töötan töötajatega personaalselt					
9. Teen esimese sammu, kui olukord on töötajatele tööalaselt riskantne					
10. Annan töötajatele põhjust uskuda nende võimetesse					
11. Muudan töötajad vähem kriitiliseks uute ideede suhtes					
12. Mul on aega töötajate juhendamiseks ja suunamiseks					

## TAUSTAANDMED

Palun märkige sobiv vastusevariant või kirjutage soovitud info reale "Teie vastus".

1. Mitu aastat olete töötanud selles koolis koolijuhina? (täisaastates)

.....

2. Mitu aastat olete kokku töötanud koolijuhina? (täisaastates)

.....

3. Teie haridus

..... bakalaureusekraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon

..... magistrikraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon

..... doktorikraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon

..... muu

4. Sugu

..... mees

..... naine

5. Vanus aastates

..... kuni 30

..... 31–40

..... 41–50

..... 51–60

..... üle 61

Tänan Teid!

Merle Aasna

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

hariduskorralduse õppekava

tel +372

e-post:

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Merle Aasna (*autori nimi*),  
(sünnikuupäev 30.10.1971)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Eesti kutseõppeasutuste juhtide eestvedamisstiilid ja -kompetentsid”, (*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on Ülle Matsin, kaasjuhendaja Piret Luik, (*juhendajate nimed*)

reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni; üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/, 18.05.2017 (*kuupäev*)